

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MEDOS NO ÂMBITO EDUCACIONAL

MARIA LÍGIA POMPEU GENTINI

ORIENTADORA: Profa. Dra. Ana Archangelo

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pósgraduação
da Faculdade de Educação da Universidade Estadual
de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação, na área de concentração de Psicologia, Desenvolvimento
Humano e Educação.

Campinas
2011

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Gentini, Maria Lígia Pompeu
G289m Medos no âmbito educacional / Maria Lígia Pompeu Gentini. – Campinas,
SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Ana Archangelo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Medo. 2. Profissionais da educação. 3. Psicanálise e educação. I.
Archangelo, Ana. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. IV. Título.

10-295/BFE

Título em inglês: Fears in the educational field

Keywords: Fear; Education professionals; Psychoanalysis and education

Área de concentração: Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Ana Archangelo (Orientadora)

Profª. Drª. Amnéris Angela Maroni

Profª. Drª. Maria Cecília Corrêa de Faria

Profª. Drª. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Profª. Drª. Ângela Fátima Soligo

Data da defesa: 22/02/2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: ma_ligia@hotmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MEDOS NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Autor: Maria Lígia Pompeu Gentini
Orientadora: Ana Archangelo

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Maria Lígia Pompeu Gentini, e aprovada pela Comissão Julgadora.

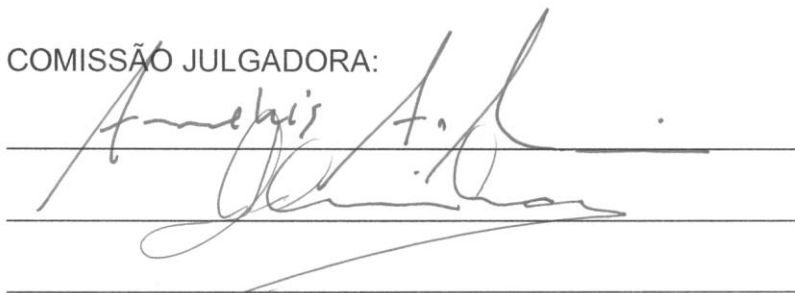
Data:

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2011

Dedico este trabalho a todos os profissionais
que escolheram a educação como sua profissão, lutando
cotidianamente por sua qualidade.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas acompanharam a realização deste trabalho. Sou grata a todas pelas diversas formas de ajuda e acolhimento. Especialmente, agradeço:

À professora Ana Archangelo, por todas as conversas formais e informais que tivemos durante esses três anos de trabalho. Agradeço pelas orientações e especialmente por sua humanidade, amizade, acolhida e profissionalismo.

Aos professores da Banca Examinadora que, por meio das contribuições, ajudaram no desenvolvimento da escrita deste trabalho.

Ao meu esposo Isaac, pela grande paciência nos momentos de escrita da dissertação. Sei que não foi fácil a sua espera, mas agora: iremos à praia!

Aos meus pais, todo o meu afeto, respeito e carinho. Sou grata pelo esforço e luta cotidiana! Com vocês aprendi a valorizar e a lutar por uma educação de qualidade...

Aos meus irmãos Danilo, Daniel e Lucy, que fazem minha vida mais feliz. Quero agradecer especialmente ao Daniel e à Lucy pela tradução do resumo deste trabalho.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Comunitária de Campinas que acompanharam o desenvolvimento da pesquisa. Sinto-me feliz por ter conhecido pessoas especiais e envolvidas com a educação.

A todos os amigos queridos que fazem parte da minha vida. Sou grata pelas conversas e por todos os sentimentos compartilhados.

Aos funcionários da Faculdade de Educação que ajudaram, de alguma maneira, na organização deste trabalho.

À escola e aos professores que participaram desta pesquisa. Com admiração, agradeço por disponibilizarem seu tempo, dividindo comigo medos e ansiedades.

RESUMO

Esta pesquisa investiga os medos vividos e sentidos pelos profissionais que atuam na escola, analisando-os a partir de três dimensões interrelacionadas: o mundo interno do sujeito que sente medo, a dinâmica da instituição educacional e a lógica social atual, a qual modifica, de alguma maneira, os comportamentos e as formas de sentir. Foram entrevistados profissionais, entre professores e diretores, de uma escola pública do estado de São Paulo, com a finalidade de entender a origem de seus medos e dos medos vividos atualmente, que os colocam frente a situações de insegurança. Tendo como referenciais a psicanálise e a sociologia, a pesquisa mostra que os medos predominantes estão relacionados à perda de controle e a medos relacionados à crise de autoridade do professor. Além disso, a pesquisa aponta que, embora alguns medos sentidos sejam nomeáveis, definíveis, eles não são sinônimos de “fraquezas pessoais”, e que a instituição escolar tem, não só alguma participação na produção dos medos do sujeito, mas também, fundamentalmente, uma responsabilidade institucional no seu acolhimento e elaboração.

Palavras chaves: medo – profissionais da educação – psicanálise e educação

ABSTRACT

The main objective of this research project was to investigate the fears felt by professionals of the educational areas, analyzing them from three related dimensions: the subject's internal world, the dynamic of the educational institution and the current social logic, which modifies, in a certain way, the behavior and the way fear is felt. Professionals of public schools, such as teachers and principals, in the state of São Paulo, were interviewed in order to understand the origin of their fears and the current fears felt by them, which makes the person insecure when facing challenges. Thus, by having sociology and psychoanalyzes as references, this study shows that fears are predominantly related to the loss of control and to crisis of authority. Additionally, this research indicates that despite the fact that some fears are known and ascertainable, they are not “personal weaknesses”; and that educational institutions have, not only, some influence on the development of these fears, but mostly important, they have, as an institution, the responsibility of dealing with them.

Keywords: Fear – educational professional – psychoanalyzes and education

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
1.1) A pesquisa autobiográfica: um pouco de mim e dos professores pesquisados ...	7
2. APRESENTAÇÃO	11
2.1) Por que a emoção medo?	17
2.2) Organização dos encontros	23
3. RELATOS	24
4. REFLEXÕES	73
5. OS MEDOS DOS PROFESSORES	95
5.1) Medo e a autoridade do professor	97
5.2) O Medo de perder o controle	107
5.3) Medo do novo	117
5.4) Medo indiferenciado	122
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
8. BIBLIOGRAFIA	141

1. INTRODUÇÃO

“Mas, onde está você neste trabalho?”

(Professores Guilherme do Val Toledo Prado e Amnérís Maroni)

Este texto que inicia o meu trabalho pretende levar você, leitor, a compreender minha escolha temática para o mestrado.

“Onde está você (Maria Lígia) neste trabalho”? Por que estudar emoções? Por que estudar a emoção medo? Essas foram questões feitas pelos professores Guilherme do Val Toledo Prado e Amnérís Maroni na banca de qualificação desse trabalho. Eis aqui meu desafio particular! Escrever sobre mim...

Leitor, primeiramente preciso dizer que pensar em ter de fazer este texto introdutório, proposto pela banca qualificadora, mexeu demais comigo. A página do Word aberta, em branco, o cursor do mouse piscando, e eu tentando escrever algo sobre mim... Como é difícil expor o próprio eu!!! Fiquei um bom tempo tentando nomear e listar meus medos..., até perceber que esse movimento não seria possível e nada dizia sobre mim.

Quantos resquícios do pensamento moderno carregamos em nós! Imaginem eu... pensei em listar medos! Às vezes, almejo tanta assertividade, que peço no excesso de organização. Não, esse texto não será construído a partir de uma listagem de medos pessoais... Nem sei se posso nomear todos eles...

“Aqui na escola não sei se sinto medo ou se já passei por situações que me deixaram com medo... Tenho preocupação com algumas coisas, mas não sei se é medo.”(Professora Roberta)

Fazendo esse movimento, admiro, ainda mais, com profundo respeito, todos os professores que me concederam as entrevistas, pois, olhar para si exige coragem e transformar o que se vê em palavras, é ainda mais desafiador.

“Nossa, está sendo muito bom poder conversar. Ter estes momentos para falar é bom, porque parece uma terapia. Eu nunca fiz uma, mas é bom. Eu não tenho coragem de falar essas coisas para a minha esposa. Talvez tenha até um pouco de vergonha. Parece que as escolas iriam ter um psicólogo, isso seria bom.” (Professor Fábio)

“Acho que os professores querem falar sobre o que sentem, as coisas estão mudando! Os professores mais novos não vão guardar para si as humilhações que vêm enfrentando.” (Professor Arthur)

“Fiquei incomodada com a resistência das pessoas em querer falar sobre os medos! Nossa!! Todo mundo tem os seus!!!! Qual o problema em dizer? Mas sei que muitas pessoas não quiseram participar da pesquisa porque o professor não foi formado para errar! Ele foi formado para dar conta de tudo!” (Professora Rose)

Decidi enfrentar a minha fera particular: o meu eu que tanto pensa e sente medo do próprio medo!!!

“Acho que esse foi um primeiro passo, o de falar.” (Professora Márcia)

O poema de Viviane Mosé ilustra bem o meu movimento:

Sequência “Poema Preso” – Sem Título

"muitas doenças que as pessoas têm são
poemas presos
abscessos tumores nódulos pedras são
palavras
calcificadas
poemas sem vazão

mesmo cravos pretos espinhas cabelo
encravado
prisão de ventre poderia um dia ter sido
poema

pessoas às vezes adoecem de gostar de
palavra presa

palavra boa é palavra líquida
escorrendo em estado de lágrima
lágrima é dor derretida

dor endurecida é tumor
lágrima é alegria derretida
alegria endurecida é tumor
lágrima é raiva derretida
raiva endurecida é tumor
lágrima é pessoa derretida
pessoa endurecida é tumor
tempo endurecido é tumor
tempo derretido é poema”

***“(...) Palavra boa é palavra líquida, escorrendo em estado de lágrima”
(Viviane Mosé)***

Bem, fui tocada pela temática *MEDO* na disciplina do mestrado “*Afetividade, no contexto pedagógico*”, ministrada pela professora Ana Archangelo, minha orientadora e pelo professor Sérgio Leite. Entrei no mestrado, em 2008, com um outro tema de investigação, abordando a teoria das representações sociais. Porém, nesta disciplina aproximei-me da psicanálise kleiniana e bioniana, do autor Zygmunt Bauman e de seu livro “*Medo Líquido*” e, por encantamento, decidi pensar em um novo projeto de estudo.

Após as aulas, sentia-me incomodada e angustiada... Confesso que entrei em uma profunda “confusão interior”. Seria muito mais tranquilo, continuar com o projeto sobre representações sociais, tendo em vista que já havia estudado essa teoria na iniciação científica, durante a graduação. Porém, não foi isso o que aconteceu...

Como afirmou Miwa (2010), passei por um “processo de ‘desnudamento’ e (a) percorrer os recantos obscuros da minha própria vida.” (25) O medo e a psicanálise estudados nessa disciplina, permitiram um pensar/ um olhar inicial para minhas emoções, pulsões, ansiedades e a cada texto lido, reconhecer “parentes distantes” nas entrelinhas. Ou seja, reconhecer-me nas entrelinhas...

Revesti-me durante um tempo, já adulta, de uma pseudo-armadura, evitando a possibilidade de sentir os meus medos. Foi aí que eles me invadiram com tamanha voracidade, na forma líquida, entrando por entre as frestas mais escondidas! Eu havia perdido o controle sobre eles e não sabia o que fazer para conter aquilo que se passava dentro de mim.

Comecei, então, a somatizá-los e a negá-los. O primeiro sintoma desse movimento foi a minha grande dificuldade em **falar**... Gaguejava, sentia arrepios em me imaginar tecendo uma opinião para um pequeno grupo. Meu pensamento compulsivo ia muito além do que

desejava expor, paralisando, na verdade, minha capacidade de pensar. A auto-regulação estava punindo tudo o que pensava em dizer e tudo o que dizia. Sentia-me culpada por falar e também por não falar... Levava cada vírgula que havia dito para casa, remoendo as palavras; levava também o que não havia dito e minha culpa por não dizer.

“Eu sinto algo dentro de mim que não sei explicar de onde vem... É algo que fica aqui.”(Professor Arthur)

Este momento (o de não conseguir falar) foi crucial para mim, por não reconhecer mais a Maria Lígia menina. Não me reconhecia... não via espontaneidade em mim, não via clareza nas coisas que dizia... Senti medo daquele silêncio angustiante! Senti medo de não mais conseguir falar... Meu medo estava, sim, presente naquele meu silenciamento!

O interessante é que, ao dizer sobre esse sentimento para colegas ou familiares, sempre ouvia essa resposta: “Imagina, você fala tão bem!” “Medo de falar? Você!?”. Foi confuso, para mim, aceitar a possibilidade desse medo. A visão que tinha sobre mim, não era a mesma das outras pessoas que me conheciam. Foi angustiante, pois lutava, a todo momento, para conseguir atender (mesmo que não me fosse pedido) às expectativas dos outros: ver a Maria Lígia espontânea, comunicativa.

Evitar o meu medo? Fingir que nada estava acontecendo? Não, não era possível... Evitar só me fez calar... A temática tanto me tocou, que aqui estou... pensando e **escrevendo** sobre ele.

Como professora, as coisas não eram diferentes... Precisei de, aproximadamente, três anos para conseguir expor algo em uma reunião pedagógica. Com as crianças, as coisas eram tranquilas... elas me faziam bem! Porém o adulto, o olhar do outro sobre mim, me causava arrepios... Meu medo de não ser reconhecida! Meu medo da “punição” desse outro que me escutava!

“Quando eu penso em medo, eu penso também nas angústias e ansiedades que o professor sente. Eu sou ansioso e quero dar conta das coisas.” (Professor Arthur)

“Meu grande medo mesmo é que aconteça algo com meu emprego. Não posso pensar em ficar desempregado, então estou sempre atento vendo se alguma sala vai fechar.” (Professor Fábio)

Por viver essa situação e o meu silenciamento, não consigo compreender o ser professor, sem associá-lo às emoções. Tanto no que se refere às emoções que rondam a relação aluno/aprendizagem, aluno/professor, como também às suas próprias emoções, presentes cotidianamente. Penso que é o professor que pede espaço, pede uma pausa, para compreender e olhar suas emoções.

Entendo e sinto o quão difícil é encontrar “continentes” (sejam pessoas, instituições), que me ajudem elaboração do que sinto. Noto, na maioria das vezes, o quão corrido é o nosso dia a dia, o quanto as pessoas não têm mais tempo umas para as outras. Por isso, este estudo pretende ser uma oportunidade de escuta dos professores e gestores (diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica) que estão na instituição escolar.

Uma escuta, que permita às palavras sólidas tornarem-se líquidas; uma escuta que não tenha como objetivo o simples registro do que o profissional da educação se propõe a contar, mas também a interpretação de um inconsciente, que é ativo e presente na vida de todos os indivíduos: O que podemos acessar em relação às emoções dos professores? Como nossa cultura e a modernidade líquida dialogam com tais emoções? É o medo um elemento presente na escola? Que medos rondam o âmbito educacional? Como essa emoção é acolhida? De quais medos falam os profissionais que ali trabalham? O que a psicanálise tem a dizer sobre o manejo do medo?

1.1) A pesquisa autobiográfica: um pouco de mim e dos professores pesquisados

“O mundo interno – o da subjetividade –
e o da realidade externa (social e política)
cruzavam-se o tempo todo.
(Maroni, 2008: 35-36)

Como disse na introdução deste trabalho, fui tocada pelo tema *MEDO*, na disciplina que fiz durante o mestrado. É claro que meus medos sempre estiveram aqui, muito antes da disciplina... mas, as discussões ali propostas e a própria possibilidade de pesquisar sobre o medo de professores, permitiram meu reencontro com meus próprios medos e incômodos.

Assim, aspectos do método autobiográfico inspiraram-me a olhar meus medos. Procurei, durante todo o trabalho, não perder de vista que, ao pesquisar outros sujeitos, estava, na verdade, olhando para mim mesma. É importante dizer que, embora seja um estudo acadêmico, os interesses e objetivos da pesquisa também passaram pela minha experiência subjetiva. Como pesquisadora-pessoa, apareço na pesquisa e, ainda que tenha observado à distância objeto/sujeito, não há como afirmar que permanecesse neutra durante o movimento deste estudo.

Quando se pensa a pesquisa biográfica em Educação, produzem-se, em grande parte, conhecimentos e reflexões sobre o professor em formação, sobre sua prática docente. Muitos são os trabalhos que procuraram investigar a atividade docente, especialmente a partir das trajetórias de vida dos professores (Passeggi e Sousa (orgs), 2008; Soligo e Alexandrino (orgs), 2007; Vasconcelos (org), 2003; Fontana, 2000). Busca-se nestes trabalhos tecer a partir das biografias, “maneiras de ser e estar na profissão.” (Nóvoa, 1995)

Diferentemente dos trabalhos biográficos que versam sobre as histórias de vida dos professores, a pesquisa autobiográfica procura significar, não apenas o que o entrevistado se

propõe a contar, mas olhar aspectos subjetivos do próprio pesquisador. Segundo Maroni a pesquisa autobiográfica “é uma físgada entre o meu objeto de pesquisa e o meu interior.”¹ A autora ainda coloca que na pesquisa autobiográfica “(...) não fazemos senão narrar nossos afetos, nossos traumas, nossos vínculos primários – muito embora não estejamos conscientes disso!” (Maroni, 2008: 36)

Além disso, por compreender experiências diversas, o método autobiográfico não tem a intenção de buscar uma Verdade. (Barreneche-Corrales, 2008). A busca da pesquisa voltada para autobiografias, para a vida de sujeitos, é o sentido, ou melhor, é a busca de sentidos. O texto de Maroni (2008) aproxima-se dessa ideia, quando a autora destaca o quão importante é a escolha das perguntas que formulamos em nossa pesquisa, as quais, muitas vezes, não têm uma resposta ou uma única resposta. A falta dessa resposta é, segundo Maroni (2008), mobilizadora da ação, mobilizadora da escuta.

O trabalho de Miwa (2010) mostra, de uma maneira belíssima, a subjetividade como centro dos trabalhos autobiográficos. Procurando compreender a sua própria identidade e sua “sensação de não lugar”, Miwa (2010) estudou o movimento Shindo Renmei (Liga do Caminho dos Súditos), ocorrido na colônia japonesa no Brasil. A autora vivia um “drama cultural”; entre o ser japonesa e o ser brasileira, sentia-se “deslocada”. Miwa (2010) não se identificava japonesa, pois o que fazia não era japonês e ao mesmo tempo não era brasileira, pois as pessoas ao seu redor reconheciam-na como japonesa. Foi a partir dessa questão e dos seus incômodos que Miwa (2010) estudou o movimento Shindo Renmei, que tanto defendeu “o ser japonês” aqui no Brasil.

Esse estudo possibilitou à Miwa (2010) que olhasse para o seu “não lugar” de uma maneira diferente. O movimento por ela estudado, que defendeu tão fortemente a cultura

¹ Arguição da profa. Amnéris Maroni, na Banca de qualificação deste trabalho/ maio de 2010.

japonesa, ofereceu elementos para que ela convivesse de uma maneira mais tranquila com as angústias relacionadas à sua identidade e mostrou o quanto a “vida” (“saber viver”) não se separa da pesquisa. (Miwa, 2010: 23)

Outra característica do método autobiográfico destacada por Maroni (2008) são as “afinidades eletivas”. Isso significa que os caminhos e as necessidades durante a pesquisa vão se afinando e contribuindo para seu resultado. Maroni (2008) aponta que tudo parece confluir para o trabalho: uma palestra, um texto, uma aula, um professor. Para a autora “o **lugar vazio** da alma mobiliza e aguça uma escuta peculiar, e o que é mais incrível: o mundo todo responde” (42)

Vivi nessa pesquisa a confluência colocada por Maroni (2008), pois desde o seu início as peças necessárias para o desenvolvimento da pesquisa foram sendo encontradas... Pessoas apareceram; sujeitos dispostos a contribuir com o tema me procuraram; houve abertura de orientação para a temática; textos que me ajudaram na reflexão... Concordo com Maroni (2008) que essa “resposta do mundo” também vem a partir da disponibilidade de escuta sensível do pesquisador... uma escuta do(s) mundo(s) subjetivo e também daquele que o cerca. Muitas vezes, somos levados pela ansiedade a “atropelar” essas oportunidades - que eu diria, oportunidades de pensamento ... Pelo fato de o movimento da pesquisa autobiográfica não ser linear, ser intenso e às vezes confuso, corremos o risco de nos deixar vencer pelas ansiedades e necessidades de respostas rápidas.

Esse atropelo pode ser visto como um reflexo da nossa formação pautada nas raízes do pensamento moderno, onde pensamento é sinônimo de produtividade a qualquer custo. Isso é perceptível nos estudos acadêmicos, que carregam resquícios desse modelo tradicional de pesquisa e também de ser humano.

É interessante notar que nem sempre tive consciência disso, pois agora consigo enxergar em mim alguns desses resquícios modernos. Sei que ainda não vejo todos... Fui

“ensinada” a pensar e a escrever de um jeito determinado, e não penso que isso tenha ocorrido apenas na academia, mas, principalmente, na minha formação escolar, que padronizou maneiras de escrita e de organização do pensamento, considerando como errado tudo o que fugia daquele padrão.

Vivi um pouco desse processo na minha qualificação do mestrado, na qual fui questionada sobre minha maneira rígida de escrita, que seguia a organização indicada pelas agências financiadoras de pesquisa. Os capítulos do trabalho que apresentei para a banca qualificadora estavam, sim, formatados e pouco falavam sobre mim... Mas, como modificar essa maneira de escrita, se exercitei-a durante anos?

Será esse mais um desafio para essa pesquisa: arriscar-me.

2. APRESENTAÇÃO

O trabalho do professor contemporâneo tem sido foco de discussão em diversas pesquisas relacionadas às áreas de educação, psicologia, sociologia e também da psicanálise (Reis et al, 2006; Lipp (org), 2002; Batista e Codo, 1999). Algumas dessas pesquisas apontam que o professor, cada vez mais, atua sozinho em um cenário inseguro e, na maioria das vezes, violento. Falta um salário digno, falta reconhecimento do seu papel, faltam condições mínimas de trabalho, de prestígio, de valorização. Ele tem assumido responsabilidades novas e luta diariamente com o não desejo dos alunos de estarem em sala de aula.

Não se pode negar ser esse um cenário desconfortável, que torna o exercício da profissão docente cada vez mais difícil. É notável o quanto os professores, principalmente os que estão ligados ao ensino público, estão desamparados tanto profissional, como emocionalmente, o que amplifica suas incertezas e inseguranças.

O descaso e o desamparo emocional vividos pelos professores, atualmente, confirmam a discussão feita por Arantes (2002)², que aponta existir, arraigada em nossa cultura, a dicotomia entre emoção e razão. A autora faz uma retrospectiva e diz que na própria filosofia podemos encontrar pensadores que postularam tal oposição. Um exemplo dado por ela foi Platão, que definiu o homem virtuoso como aquele que substitui as paixões e prazeres, pelo pensamento. Além disso, a frase conhecida “*Penso, logo existo*” de Descartes, também sugeriu a possibilidade de separação entre razão e emoção e, implicitamente, valorizou o raciocínio e o pensamento humano, colocando-os em uma escala de valor hierárquico.

² <http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>. Acesso em 03-08-2010

Essa ideia cartesiana de uma mente separada do corpo possibilitou críticas no meio acadêmico de Rêgo & Rocha (2009), e Maroni (2008), porém ainda encontramos, no campo educacional, uma divisão nem sempre consciente, entre razão e emoção.

É interessante notar que o próprio currículo escolar tem sido organizado priorizando a cognição e as ciências, em detrimento de outros aspectos constituintes do ser humano, como, por exemplo, as emoções. Pesquisas como Moreno et al. (1999), Sastre e Moreno (2002) questionam a crença cultural de que razões e as emoções constituem dois aspectos diferentes e sugerem uma mudança transversal curricular, para que os alunos aprendam por meio das emoções, dos conflitos, da ética e moralidade, a lidar com o mundo exterior, com sua intimidade e com a das outras pessoas com quem convivem.

A discussão sobre as emoções dentro do ambiente educacional não se restringe à criança, pois como já citado anteriormente, é possível encontrar na literatura estudos a respeito das emoções dos professores. Reis et al. (2006) e Meleiro (2002) apontam a presença de uma exaustão emocional que tem levado uma grande quantidade de professores a adoecer e a se afastar do trabalho docente.

Meleiro (2002) descreve que são diversos os fatores que contribuem para o estresse do professor em sala de aula: a elevada temperatura ambiente, o barulho interno intenso, turmas com número excessivo de alunos e salas de aula com pouco espaço, juntamente com os ruídos externos à sala de aula. Além disso, o professor, em muitas escolas, acompanha o intervalo dos alunos, atende dúvidas, atende os pais, cuidando de situações que não estão ao seu alcance, mas que foram, com o passar do tempo, “lançadas” para sua responsabilidade. Assim, com tantos fatores desfavoráveis, é natural que Batista e Codo (1999) entendam que os educadores enfrentam uma crise de identidade, que abala a “crença de si” e o “sentido de si”.

Codo e Vasques-Menezes (1999) apontam que, a partir da década de 70, começaram a ser realizados estudos sobre a despersonalização do indivíduo no trabalho. Alguns dos

profissionais que estavam envolvidos com a atividade do cuidar, dentre eles os professores, eram apoderados por uma síndrome, nomeada síndrome de Burnout. Segundo estes autores, Burnout significa “perder o fogo”, “perder a energia” ou “queimar (para fora) completamente”. “É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil.” (Codo e Vasques-Menezes, 1999: 238)

Por mais que haja um desejo afetivo, o profissional em Burnout, percebe a impossibilidade da relação afetiva e isso gera mais tensão.

“O burnout é uma desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir. O trabalhador arma, inconscientemente uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada aula, cada aluno, cada semestre, como números que vão se somando em uma folha em branco” (Codo e Vasques-Menezes, 1999: 254)

Outra pesquisa³ recente, realizada na Universidade Estadual Paulista de Rio Preto, aponta que a questão da condição docente precária repercute, negativamente, não apenas na formação dos alunos e na economia do país, mas, inclusive, na área da saúde. Dados revelam que os motivos mais frequentes de afastamentos de professores de 5ª e 8ª são os chamados transtornos mentais e comportamentais. Já entre os professores das séries iniciais, notou-se que a principal causa de afastamentos são as doenças degenerativas e o segundo principal motivo seriam as doenças mentais.

O psicólogo e professor Antônio César Frassetto, do Departamento de Educação do Ibilce/Unesp, ao analisar tais dados, concluiu que eles apenas comprovam uma outra pesquisa realizada em 2003⁴ pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp, a qual revelou que, de 1626 professores da rede pública do Estado de São Paulo,

³ http://www.universia.com.br/noticia/materia_dentrodocampus.jsp?not=49627

⁴ Consulta feita no site da APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo: <http://apeoespsub.org.br/>. Acesso em 25-08-2010

80% se queixa de cansaço, 61% de nervosismo, 55% de ansiedade, 44% de angústia e 46,2% desses profissionais têm estresse como diagnóstico médico confirmado

O mesmo estudo apontou que 72,6% dos professores dão aula em salas superlotadas, além do que 62,4% deles temem a violência nas escolas, ou seja, o estudo confirmou as precárias condições de trabalho dos professores brasileiros e também um cenário futuro – não promissor – no qual se observam outros educadores, cada vez mais doentes.

Para o professor, tais dados resultam, sobretudo, de uma política educacional que adota um método “sofrível” de gestão de pessoas, pois as subjetividades são negligenciadas, dando lugar à técnica e aos resultados. Tal negligência pode ser encontrada também nos cursos de licenciatura, nos quais os profissionais da educação são formados. Há, em geral, – com honrosas exceções – a convicção de que a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno dependem da “aplicação” de metodologias que estejam em consonância com sua condição cognitiva, em um dado momento da vida. Esse seria o caminho para alcançar resultados. A subjetividade na experiência educativa se restringe, portanto, ao conjunto de processos cognitivos do aluno e às tentativas do professor de desvendá-los e de fazer escolhas adequadas de mediação.

No entanto, expectativas, inseguranças, frustrações e sofrimento envolvidos nesse processo não compõem do caldo no qual se pensa o contato entre o aluno e o conhecimento, entre o professor e o conhecimento, entre o professor e o aluno, bem como entre o professor e a instituição em que está inserido.

Uma pesquisa no site do Governo Estadual paulista mostrou que, recentemente, se criou a “*Escola de Formação do Estado de São Paulo*”⁵, a qual tem como uma de suas ações, oferecer um curso obrigatório de 360 horas (4 meses) para os professores ingressantes na rede

⁵ <http://www.saopaulo.sp.gov.br/trabalhandoporvoce/educacao-qualidade>, acesso em 31 de janeiro de 2010

estadual. O curso tem como proposta formar o novo professor e é condição necessária para que esse possa vir a atuar em sala de aula.

Entendo que as propostas de formação sejam imprescindíveis para a prática do professor atuante em sala de aula. Vejo que é por meio delas que esse professor tem a chance de aprofundar seus estudos, rever seu trabalho e melhorar sua atuação. Porém, acredito que, nessa preparação formal, o professor deva ter a chance de refletir sobre suas emoções e, ao invés de buscarem nele apenas técnica e resultados, seria interessante que as subjetividades, expectativas, frustrações e o inconsciente desse professor fossem levados em consideração.

Assim, para além da formação continuada e bônus salariais (por mérito), entendo haver necessidade de um cuidado com a esfera emocional dos professores. O profissional da educação precisa perceber e compreender suas emoções, podendo, assim, administrá-las de forma mais tranquila.

2.1) Por que a emoção medo?

Poderia, sim, ter feito uma pesquisa que discutisse as emoções – de modo geral – do professor em sala de aula, mas priorizei o medo, por observar e, por que não dizer, sentir, o quanto ele atravessa qualquer pessoa, tanto quanto a mim. Diria ser impossível encontrar um ser humano que nunca tivesse sentido medo!!! Receios e temores, sejam eles conscientes ou inconscientes, são emoções que atingem qualquer ser humano . Sartre já dizia: “Todos os homens têm medo. Aquele que não tem medo não é normal, isso não tem nada a ver com coragem.” (1945 *apud* Delumeau 2009: 23)

É tão verdade que todos sentimos medo, que tal sentimento pode até ser explorado pelos meios de comunicação. Noto, diariamente, em telejornais, revistas e na internet o quanto somos “bombardeados” por manchetes de violência, insegurança e apelo ao “terror”. Ao assistir à Tv, ficamos com a sensação de que o medo não é nosso, mas do outro, ou que é justificável sentir medo, já que o mundo é, realmente, violento.

Concordo com Rocha (2008) quando diz que os jornais são os grandes disseminadores da sensação do medo e da violência, sendo os principais responsáveis pela “objetificação” desse medo na contemporaneidade. Diria que, além dos jornais, os meios de comunicação, em geral, fazem repercutir esse medo e expõem ao telespectador as consequências da violência, gerando ainda mais temor.

Uma pesquisa feita em *sites* da internet mostra nas manchetes e nos seus conteúdos o quanto a violência está presente na escola: “Repórter Diário: 60% das escolas de SP estão em áreas violentas”⁶; “Violência faz escola trancar alunos nas salas”⁷; “Medo nas Escolas!”⁸.

⁶ <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0306200813.htm>. Acesso em 07-07-08.

⁷ <http://www.nevusp.org/>. Acesso em 07-07-08.

⁸ <http://www.cruzazul.org.br/artigos/artigos.asp?id=3>. Acesso em 07-07-08.

Nota-se que alunos, pais e professores têm cada vez mais convivido com a sensação de insegurança, decorrente da violência externa e também da que se desenvolve no interior das instituições escolares.

Embora poucos estudos discutam especificamente o medo vivido pelos professores em sala de aula, a temática aparece pontualmente em algumas pesquisas brasileiras como as de Teixeira e Porto (1998), Guimarães (1996), Koury (2004), Abramovay (2006), normalmente vinculada ao medo que os professores têm da violência, sendo essa um dos principais fatores do mal-estar docente na atualidade.

Um estudo desenvolvido por Fernandes (2008), no qual trabalhou com 208 professores portugueses de diferentes níveis de ensino, mostrou que o grande medo vivido por eles é de ordem econômica, ou seja, sentem medo de que o seu salário não seja suficiente para suprir suas necessidades pessoais. O medo da violência aparece em terceiro lugar e, segundo a autora, é motivo de preocupação dos professores portugueses, que também sentem na pele o aumento de situações violentas no interior da sala de aula.

Neste trabalho, contudo, não há qualquer menção aos acontecimentos e à complexidade de uma sala de aula, bem como da própria docência. A pesquisa foi desenvolvida a partir de questionários e a análise foi quantitativa, deixando ainda um campo a ser explorado, em particular através das falas dos profissionais envolvidos com a educação pública.

Penso também ser possível olhar para o contexto social externo e buscar uma explicação que justifique o medo dos professores; neste trabalho, porém, pretendo investigar o medo a partir de três dimensões interrelacionadas: o mundo interno do sujeito que sente medo, a dinâmica da instituição educacional e a lógica social atual, que produz e modifica, de alguma maneira, os comportamentos e as formas de senti-lo

Diante disso, procurei professores e profissionais envolvidos com a gestão escolar (Diretor, Vice-diretor e Orientadora Pedagógica), que se dispusessem a falar sobre sua prática escolar e sobre a emoção medo.

A escola em que a pesquisa foi realizada está localizada na região noroeste, logo no início da periferia da cidade de Campinas, perto de uma avenida bastante conhecida e movimentada. Cheguei até essa escola tendo como contato uma professora, colega do mestrado que, naquele momento, como lecionava ali no período da manhã.

Nas vizinhanças da escola as ruas são mais estreitas e as casas menores; já na avenida próxima a ela, encontrei uma faculdade, um colégio, um *fast food* e mercados. Há uma grande estrutura cercando os alunos, porém, segundo a Diretora, tais recursos não chegaram à região para atender a esse público. Além disso, é interessante dizer que a escola fica na confluência de três bairros, sendo que em um deles, ainda segundo a diretora da instituição, o tráfico é bastante presente.

É uma escola pequena, municipal, e funciona em três períodos: manhã, intermediário e vespertino. Atende de 495 a 510 alunos, do 1º ano ao 5º ano no período da manhã e do 6º ano ao 9º ano, no período intermediário e da tarde. O prédio é uma construção térrea, em área bem arborizada, com refeitório, biblioteca e uma quadra aberta. Seus professores estão acostumados com estagiários e outras pesquisas, pois já participaram de alguns projetos, inclusive da Unicamp.

No primeiro dia em que estive lá, fui muito bem recebida pela Diretora, que me apresentou alguns espaços e pessoas, incluindo professores e funcionários. Pelo que notei, houve interesse pela minha pesquisa. A Diretora me explicou que a escola é muito bem vista pela comunidade e muitos pais desejam que seus filhos estudem ali, pois há três escolas estaduais próximas, que não funcionam de maneira organizada e naquelas escolas “*acontece de tudo*”, conforme ela. Os pais têm medo disso.

Tendo interesse em participar de uma reunião pedagógica, com o objetivo de conhecer os professores e um pouco do funcionamento da instituição, fiz esse pedido à Diretora. Os TDC's – Trabalho Docente Coletivo – acontecem às quintas-feiras para os professores de 2º ao 5º ano e às sextas-feiras para os professores de 6º ao 9º ano. Em vista do meu pedido, ela comentou comigo que seria muito interessante ouvir os professores do 6º ao 9º ano, por serem professores que trabalham em diferentes realidades. Muitos deles não têm sede nesta escola e só vão até lá para cumprir a carga horária de aulas. Então, provavelmente eu não conheceria todos em uma única reunião.

Participei de um TDC com cada grupo de professores, ocasião em que fiz minha apresentação pessoal e expus o assunto da minha pesquisa, destacando como seria a organização dos encontros individuais que estava propondo naquele momento.

Disse-lhes que minha proposta seria encontrar-me com eles, individualmente, em três momentos distintos. Expus que os encontros seriam feitos sem recursos audiovisuais, de forma a garantir um espaço de “conversação” aberto, para que tratássemos da emoção medo. Disse, também, que após cada encontro faria um registro do que me fosse dito e no terceiro e último, traria os registros para que lessem e dessem seu parecer.

Fui bem recebida no TDC do grupo do 6º ao 9º ano. Senti que o assunto da minha pesquisa havia feito muito sentido para aquele grupo e, naquele mesmo dia, já tive o contato de sete professores para o agendamento da primeira entrevista. É interessante dizer que muitos deles achavam e diziam que minha formação era em Psicologia, pois o tema não parecia muito próximo à Educação, segundo eles. Achei significativa tal conclusão, pois reafirmou a hipótese de que o cuidado relativo às emoções que circulam e fazem parte da instituição escolar não é considerado como tarefa de educador. Ao mesmo tempo, pensei na natureza das demandas presentes nessas falas, pois sabia que não seria uma tarefa fácil conversar sobre o assunto. Sendo eu pedagoga, embora tivesse como objetivo lançar luz sobre esse assunto, não

tinha a intenção de exercer o papel de um psicanalista, muito menos de oferecer soluções para eventuais “problemas” dos entrevistados.

Dos sete professores que aceitaram o convite para participar da pesquisa, cinco finalizaram todo o processo dos três encontros. Dois deles, professores recém-contratados, agendaram encontros, mas não compareceram nas datas marcadas.

Já no grupo do 2º ao 5º ano, os professores ouviram a proposta da pesquisa, mas, logo de início pareceram bastante resistentes à discussão, dizendo coisas como: *“Eu, falar dos meus medos? Credo! Sou espírita e não tenho medo de espíritos, mas não quero falar sobre medo.”*; *“Se eu falar dos medos não vou nem conseguir dormir.”* Apenas duas professoras manifestaram o desejo de conversar sobre o assunto, mas a maioria dos professores que estavam ali não demonstrou interesse algum. Ao contrário, risadas e silêncios preponderaram durante minha fala.

Depois de apresentada a proposta, passei um papel entre as professoras para que elas colocassem nome e um meio de contato, caso houvesse interesse em participar da pesquisa. O papel permaneceu em branco... Quando chegou a vez da professora que havia me apresentado à escola, ela assinou e passou o papel para a Diretora, que ficou indecisa quanto a assinar ou não a lista. Minha colega disse, então, bem baixinho: *“Vai assina! Isso vai ajudar!”* Entendi essa fala como um incentivo para que as outras professoras se mobilizassem a participar, pois se a própria Diretora falaria comigo sobre emoções, por que não todos ali presentes?

O clima ficou tenso... E o papel em branco...

Uma pessoa do grupo questionou inclusive a ausência do gravador: *“Como vamos saber se aquilo que você registrou é o que realmente falamos? Já tivemos problemas como esse em outra pesquisa... falamos uma coisa na entrevista e foi transcrita outra!”* Argumentei dizendo que traria os registros para uma leitura e discussão, mas não sei se convenci alguém com isso. No final das minhas explicações, a própria diretora, que depois retomou o assunto

comigo me pedindo desculpas, disse: *“Você já terminou para que possamos começar a reunião?”* Na verdade, havia sido convidada para permanecer na reunião! Naquele momento, não entendi essa fala...

Penso que a principal questão dessa situação, não tenha sido o fato do uso ou do não uso do gravador, mas o fato de confiar na pessoa que escutaria os relatos, neste caso, em mim. Além disso, acredito que houve uma tentativa da própria Diretora em evitar o meu contato com as ansiedades paranóides desse grupo de professores, movimento mais relacionado com a emoção medo, do que no grupo de professores do 6º ao 9º ano, que aceitou falar dessa emoção.

Apesar de ter encontrado maior ressonância no grupo de 6º ao 9º ano, guardei o contato de duas professoras do grupo do 2º ao 5º ano que manifestaram desejo em participar da pesquisa.

2.2) Organização dos encontros

O primeiro encontro individual com cada professor foi organizado para que ele falasse um pouco da sua trajetória como educador, expondo o que julgasse significativo de sua experiência. O objetivo primordial desse primeiro encontro foi o de aproximação. Além dele, o de levar o professor a resgatar os porquês da sua escolha profissional e a analisar quais situações e sentimentos, vividos em sala de aula, considerava importante destacar.

Segundo Santos (2000) “Quando uma pessoa passa a relatar suas lembranças, transmite emoções e vivências que podem e devem ser compartilhadas, transformando-se em experiência, para fugirem do esquecimento” (3)

Para este autor, voltar no tempo é um exercício de ir e vir. As lembranças são associações e uma remete à outra sem, necessariamente, deixar isso explícito para o entrevistador. De acordo com suas ideias, “Um relato, fundado na memória, é uma forma de superar esquecimentos, de reelaborar significações e (re)estabelecer relações com o passado, permitindo apreender a dinâmica da própria sociedade” (2000: 5)

Após o resgate histórico da escolha profissional dos professores pesquisados, organizei o segundo momento. Neste, os sujeitos foram convidados para um outro momento individual, agora objetivando o resgate das emoções vividas em sala de aula, questionamento a presença ou não presença do medo.

Com os dados obtidos no primeiro e segundo encontros, agendei o terceiro e último encontro individual, no qual os registros foram lidos para o professor e ele teve a oportunidade de se colocar, trazendo novas contribuições para a pesquisa.

3. RELATOS

PROFESSORA ROSE

1º encontro

Rose: Meu grande sonho era ter feito Psicologia, mas como vim de uma família humilde, não tive condições de pagar o curso na Puc, pois na Unicamp não tem esse curso. Então, fui fazer Pedagogia e, desde 1991, atuo na Educação Especial. Minha primeira experiência nesse cargo foi nas Instituições. Eu precisei trabalhar muito dentro de mim a ideia de que a Instituição é o “melhor” lugar para essas crianças. A própria Instituição faz a gente pensar isso, porque lá nós atendíamos de 4 a 5 crianças por sala, elas tinham acompanhamento e outras condições! Agora, eu consigo enxergar que, na escola, as crianças especiais se desenvolvem muito bem..., mas o trabalho não é fácil.

Quando vim para cá, em 2000, eu trabalhava em blocos e atendia uma creche e nesta escola. Eu não ficava nem lá nem cá... Desde 2004 estou só nesta escola e está sendo bem melhor! Hoje, eu atuo e dou formação para as professoras da Fumec, que estão recebendo muitos alunos especiais e não sabem o que fazer em sala de aula. Eu vou lá, ouço o que elas têm a dizer e as oriento. É um trabalho complicado, pois eu não volto sempre e elas ficam perdidas. Hoje tem aluno especial na Fumec, com 35 anos, que nunca foi para a escola. Imagine!

Acho bom ficar bastante tempo em uma mesma escola. Aqui eu já conheço as pessoas... as professoras. Elas sabem do meu trabalho, me conhecem também..

Eu me considero uma pessoa muito esforçada e não quero perder as oportunidades. Onde há cursos, eu estou “me enfiando”. Quero aprender mais, buscar novos jeitos de trabalhar. Minha família me ensinou muito o valor do trabalho, então, mesmo sendo concursada e sabendo que não tenho como ser mandada embora, eu quero sempre fazer o melhor.

Quando cheguei aqui nesta escola, a antiga diretora não gostava das professoras de Educação Especial. Porque há muita gente que não trabalha (...). Eu não...! Estou sempre com as crianças, ajudando as professoras, nem tenho tempo de ficar registrando as coisas do aluno. Depois de um tempo de trabalho, essa antiga diretora virou para mim e disse: “Hoje eu acredito na Educação Especial”. Fico contente com esse reconhecimento.

Hoje eu não quero que me considerem a professora do fulano... Quero que seja um trabalho de parceria... Somos as professoras do fulano e dividimos as responsabilidades.

Sou muito requisitada aqui na escola para participar das reuniões com os pais. E, geralmente, sou chamada para atender casos graves que envolvem o conselho tutelar, até caso de agressões.

Maria Lígia: Como se dá seu trabalho como professora de educação especial ?

Rose: Eu rodo as salas de aula e acompanho os casos. Eu atendo as crianças da manhã e a outra colega atende os alunos da tarde. Eu deveria ficar cada dia em uma sala, mas, atualmente, há uma criança – aquele que você conheceu – que exige atenção especial, principalmente por causa dos limites. O planejamento, eu faço em parceria com a professora, mas posso fazer uma atividade diferente com as crianças. Tenho essa autonomia...

Sabe, se a criança não tem problema de comportamento e não incomoda a sala, eu acabo não atendendo tanto. Agora, quando a criança não para, eu preciso estar junto e até tirar da sala, para que os outros consigam trabalhar um pouco. Eu não gosto disso, mas às vezes é preciso...

Eu fico muito angustiada porque não vejo o resultado do meu trabalho. É uma coisa que não passa ... me incomoda...

Hoje sinto que meu corpo não acompanha minha cabeça. Eu quero fazer... mas ele já me mostra que o tempo está passando. Às vezes, a criança se joga no chão e eu não tenho o mesmo pique de abaixar para levá-la dali.

Maria Lígia: Você me disse que atende algumas professoras da Fumec e que ouve muitos problemas que elas passam em sala de aula. Mas, quem ouve você?

Rose: Eu acabo comendo muito para aliviar o que sinto. Toda essa ansiedade aqui...

Eu não sou uma pessoa que fala muito... não arrumo confusão, nem nada, prefiro guardar tudo aqui. Mas a Diretora já sabe que quando eu apareço na sala dela é porque tenho algo a dizer e preciso ser ouvida.

Normalmente, eu procuro a Orientadora Pedagógica ou a Diretora para trocar ideias e falar dos alunos. Antes eu tinha uma grande colega com quem conseguia trocar experiências. Tínhamos um horário garantido para isso, mas hoje não tenho mais! Infelizmente não consigo trocar com a minha colega de educação especial.

É muito ruim não ver o resultado, principalmente porque muita coisa envolve o cognitivo e as mudanças são muito lentas. Isso me incomoda.

2º Encontro

Rose iniciou a entrevista contando para mim um caso que estava ajudando a resolver no conselho tutelar, de uma criança X, que há um bom tempo vem ofendendo a professora e conseguiu nesta última semana tirá-la do sério, desestabilizando-a. A menina ofendia verbalmente a professora, xingando-a de “vaca” e solicitava que o grupo xingasse também.

Rose: Sabe, é muito triste ver essa situação! A mãe estava ali fora e é nítido que ela tem algum problema... é bem limitada. A menina estava com acompanhamento na terapia, mas a terapeuta queria também conversar com os pais e a mãe não aceitou, dizendo que não era louca. A menina acabou perdendo o tratamento! É duro ver isso...

Esta menina há um tempo vem dando trabalho, até que agora ninguém mais a quer na sala de aula. Vejo que os pais já desistiram dela e agora alguns professores aqui da escola.

É uma menina de 10 anos, que tem uma história muito triste. Já aconteceu da tia vir pegá-la e bater na menina na frente de todo mundo e ir embora batendo. Você vê que é uma história que se repete! A tia teve uma vida sofrida, a mãe também e a criança também terá! Alguém precisa quebrar este círculo! Alguém precisa acreditar nessa criança.

Sabe, outro dia fui conversar com ela e perguntei o que ela desejava para o seu futuro. Ela simplesmente me disse: “nada”. Como é possível uma criança de 10 anos não sonhar mais?! Acho que os sonhos é que nos movem... Isso me deixa muito triste...

Você percebe que as histórias dessas crianças negligenciadas foram histórias duras, mas eu acho que sempre é possível mudar. Acho que o professor pode, através de um toque, uma palavra, um olhar, marcar a história de vida de uma criança. Minhas colegas dizem que eu digo isso porque não tenho uma sala só minha. Como eu rodo as salas e “estou fora da sala”, elas acham que fica mais fácil dar essa atenção e de dizer que algo é possível de modificar na vida de uma criança. Lembro de um aluno meu, que tinha tanta dificuldade e hoje está fazendo faculdade e vem me agradecer. Me emociona só de lembrar dele!

(...) Lutei muito para estudar! Meu pai dizia “Para que estudar? Vai estudar e deixar o diploma guardado, pois você vai casar”. Me lembro até hoje a dificuldade para estudar... Para pagar meu estudo, era auxiliar de dentista durante a tarde e a noite e estudava o colegial de manhã. Minha mãe ainda me pedia para fazer a faxina na casa! Quando entrei na

Unicamp, meu pai dizia “E agora, quem vai sustentar a casa?” Como meu curso era integral, procurei as bolsas- trabalho e conseguia me virar com aquele dinheiro.

Hoje eu sou uma pessoa com quem a família conta. Quando meu telefone toca eu já sei que algo aconteceu com eles! Tenho muitos tios doentes mentais, esquizofrênicos e talvez por sempre ver isso eu quis sempre ler... estudar...

Eu mudei o meu destino! Por que essas crianças não podem mudar o delas?

Meu filho é tudo para mim! Faço de tudo por ele! Por que os pais dessas crianças não acreditam que podem dar algo melhor do que tiveram?

Vejo pais dizendo assim “Ah.. professora... não adianta mais nada! Já fiz de tudo... esse menino é assim mesmo!” Um acaba culpando o outro...é algo que não tem fim.

Eu converso com esses pais. E hoje tem que ter muito cuidado, pois tudo é processo! Eu nunca levei um, mas temos que cuidar, falando delicadamente com eles. Às vezes, o papel que acabo fazendo é o mesmo da super Nanny, que passa na TV. Dando dicas simples, regras e aconselhando na importância dos limites.

Maria Lígia: E como você enfrenta os seus medos?

Rose: Acho que uma das maneiras de enfrentar meus medos é a religião e também acreditando que é possível enfrentá-los.

Maria Lígia: Como você acha que a escola lida com os medos dos professores?

Rose: Não sei se há muita coisa para ser feita, as pessoas estão cada vez mais egocêntricas. Não temos espaço de trocas e por mais que pareça absurdo, ainda há as fantasias que rondam os professores do tipo “O que será que o professor aqui do lado está fazendo de diferente?”. Até o ano passado, tínhamos um espaço em que os professores da mesma série se reuniam para trocar as coisas. Agora não temos mais...

Eu fiquei muito decepcionada com aquele dia que você veio apresentar sua pesquisa no nosso grupo de professores. Fiquei incomodada com a resistência das pessoas em querer falar sobre os medos! Nossa!! Todo mundo tem os seus!!!! Qual o problema em dizer? Mas sei que muitas pessoas não quiseram participar da pesquisa porque o professor não foi formado para errar! Ele foi formado para dar conta de tudo!

Aqui na escola acontece isso... A Direção nos pede que levemos os casos para elas em última instância! Por isso, acabou acontecendo o caso daquela menina que te contei... Precisamos dar conta, sozinhos!

Eu já te contei que dou formação na Fumec e passo por algumas situações com uma colega que está fazendo mestrado e fica falando difícil com as professoras. Nossa... Isso me incomoda. Ela se veste de intelectual e pensa que é melhor que as outras pessoas. Os professores não precisam disso...

Um dos meus medos é de ser mal interpretada, mal entendida.

PROFESSORA ROBERTA

1º encontro

Roberta: Quando eu estava na primeira série, usava o cabelo preso com dois rabinhos, sabe? Minha professora era muito brava! Eu me lembro até hoje o jeito como ela me tratava, porque eu não conseguia fazer a letra a. Ela puxava meus rabinhos do cabelo!!! Eu tinha medo dela...

Na segunda série eu pouco falava na classe. Era muito tímida.

Sou a caçula de nove irmãos... então você imagina! Nasci na cidade de Irapuru, interior de São Paulo. Meus irmãos não ajudavam muito... Meus pais não tiveram a oportunidade de estudar, minha mãe sabia ler, mas não sabia escrever. Então, eu tive que aprender sozinha, sem muita ajuda.

Adorava brincar de escolinha. Tinha meus aluninhos imaginários, pegava o carvão e dava a aula!

Desde a adolescência eu trabalhei com crianças. Com 12 anos já era babá de um filho de uma professora, com 15, participava de um projeto com crianças, que ensinava bordado e outras atividades. Quando eu disse para minha mãe que eu queria fazer magistério, ela não gostou, mas, mesmo assim eu fiz... Eu adorava ir às aulas... Eu gosto muito da parte da alfabetização...

Trabalhei em creches, escolas, peguei substituição... Tudo o que aparecia eu pegava.

Depois, casei e mudei para Americana. Lá eu tive meus filhos e fiz a opção por parar de trabalhar. Parei durante 7 anos... Acho que parei por opção e também por necessidade, pois eu não conhecia ninguém na cidade e me dava muito medo. Minha filha ficava muito doente na escolinha, então preferi cuidar dela dentro de casa. Graças a Deus, meu marido tinha dois empregos e dava para sustentar a casa, sem o meu trabalho.

A partir de 1995, trabalhei como professora em Americana. Lá eu era professora auxiliar, um cargo bem parecido com este aqui. Trabalhei com crianças com dificuldades especiais.

Trabalhando, eu disse para o meu marido que queria fazer faculdade. Fizemos um acordo, pois há seis anos ele fazia inglês, então era a minha vez de fazer algo. Foi duro pagar, mas eu consegui terminar o curso de Pedagogia em 2008! Eu gostava muito das aulas...

Foi tudo bem planejado, sabe! Investi em mim, pois ano que vem meu filho vai para o ensino médio e aí investiremos nos estudos dele... Cursinho e o que mais fosse preciso. Tudo o que eu consegui na vida, foi com bastante suor... Nada caiu do céu!

Nas quartas-feiras eu tenho um projeto de evangelização na minha igreja, que também atende crianças. Vamos começar a desenvolver um projeto de leitura e escrita, assim que o espaço ficar pronto. Muitas crianças ali, com 10 anos de idade, não sabem ler e escrever. Eles são muito carentes e gostam muito daquele espaço.

Prestei o concurso da rede de Campinas no ano passado. Eu não pensava em prestar. Uma amiga minha insistiu e disse que pagaria minha inscrição. Eu aceitei, pois estava sem dinheiro para pagar. Precisava muito deste emprego... de ter algo fixo.

Passei e fui escolher a escola. Eu não queria creche... Sabe, eu me identifico mais com essa idade, principalmente com a fase da alfabetização. Na hora em que fui escolher eu perguntei para a moça da Naed se não havia escola de educação básica e ela me disse que tinha uma última vaga. Eu peguei na hora! Minhas amigas ficaram loucas da vida... porque elas pegaram creche e eu, ensino fundamental. Eu disse a elas que apenas perguntei para a responsável do Naed e o máximo que ouviria seria um “Não”.

Eu ensino isso para meus filhos... Não devem ter vergonha de perguntar, de falar... O máximo que vai acontecer é um não.

Este é o meu primeiro ano aqui nesta escola. Sou adjunta e sempre preparo as minhas aulas. Eu não consigo entrar em sala sem o planejamento. Eu tenho experiência, são 20 anos como professora, mas acho que os alunos merecem uma aula planejada.

Pronto, já falei demais! Espero que tenha ajudado.

2º encontro

Roberta: Hum medo!? É difícil... não sou uma pessoa que tem muito medo. Bom, eu tenho medo de cobra. Isso eu tenho pavor... Eu até sei de onde vem esse medo... Quando eu era criança minhas amigas colocaram uma cobra morta no meu pescoço e isso nunca saiu da minha cabeça.

É lógico que eu fico preocupada com assalto, com a violência, mas meu marido sempre me pergunta “Nossa, você não tem medo disso? Você não pensa e logo faz. É bem decidida das coisas”. Eu sou assim mesmo, faço o que tiver que fazer e pronto.

Eu já tive muito medo na minha vida, principalmente o medo dos mortos. Fui criada com uma educação muito rígida e minha mãe sempre dizia que o ‘fulano’ depois de morto

voltaria para me pegar, para puxar o meu pé na cama. Eu cresci escutando isso e ainda bem que não fiz isso com meus filhos. Passei um tempo com muito medo de ficar sozinha. Eu chorava muito, porque meu marido viajava bastante e eu tinha medo de ficar só. Consegui me livrar disso com a religião. Pedi muito para Deus me ajudar e consegui superar.

Aqui na escola não sei se sinto medo ou se já passei por situações que me deixaram com medo... Tenho preocupação com algumas coisas, mas não sei se é medo. Eu me preocupo muito com aquelas crianças que não conseguem aprender. Isso me deixa angustiada. Eu quero que elas aprendam, sabe?

O medo do novo é presente na minha vida. Entrar em uma escola diferente, uma sala diferente provoca um certo medo. Sei lá... o novo gera uma insegurança...

Eu sou uma pessoa muito exigente comigo mesma e quero sempre dar o meu melhor. Agora estou substituindo uma professora e se estou na sala, sou eu que tenho autoridade ali. As crianças já sabem que eu sou rígida e que falo apenas uma vez. Eu me doo muito no que eu faço e exijo essa doação do outro também. Quero sempre que haja a recíproca.

Eu educo meus filhos assim... Meu marido fala que sou meio general, porque até as tarefas de casa eu deixo por escrito. Eu sei que se não fizer assim eles darão um jeito de escapar.

Sei que sou rígida, mas acho que nós (pais) é quem temos que educar e não a escola.

Maria Lígia: Quem acolhe os medos dos professores na escola?

Roberta: Aqui, graças a Deus, eu tenho a liberdade de procurar a Direção, os colegas. Já trabalhei em escolas nas quais os professores não se falavam, cada um fazia o seu trabalho com a porta fechada e pronto. Aqui não... conseguimos fazer as trocas, contar as experiências. Isso é muito bom.

Dividimos as experiências, preocupações e, principalmente com os colegas, conseguimos trocar novas estratégias para atingir os alunos. Apesar de ter acesso à Direção, eu gosto mesmo é de trocar as experiências com os professores.

PROFESSOR ANDRÉ

1º encontro

André: Fiz dois anos de Filosofia na Unicamp, mas como sempre gostei de Matemática, resolvi mudar de curso e fui fazer licenciatura nessa matéria. Sou apaixonado pela matemática pura. Tanto que, depois da graduação, eu quis fazer o mestrado, mas não consegui terminá-lo, pois não era possível conciliar o trabalho com o estudo, que era muito pesado.

Acho que me imaginei professor no curso de licenciatura. Lá eu senti vontade de dar aulas. Queria muito que as pessoas conhecessem a matemática e vissem sua beleza. Eu adorava as aulas de matemática no colégio, mas fui entendê-la na faculdade. Lembro-me do meu professor de matemática. Ele era o mais respeitado, entrava na sala de terno e gravata e com sua maletinha. Lembro-me muito bem dele.

Comecei a dar aulas nos cursinhos de pré-vestibular, fiquei de 1995 até 2002. Gostei da experiência, mas observava tantas dificuldades iniciais nos alunos!!! Queria entender essas dificuldades e ficava pensando onde estaria o problema dessa defasagem. Aí vi que seria interessante dar aulas para o ensino fundamental.

Como queria uma estabilidade maior, pois já tinha um relacionamento há um bom tempo e queria ter filhos, resolvi entrar na rede pública. Esperei alguns concursos e em 2003 consegui me efetivar aqui, nessa escola.

Quando entrei, não foi fácil. Nossa, tinha dias que não conseguia nem fazer a chamada, só ficava resolvendo problemas, andando de lá para cá. Os alunos eram muito diferentes dos do cursinho. Lá, eles pagavam e se não estavam interessados na aula, eles não entravam. Quem ficava na sala do cursinho realmente queria ouvir a aula expositiva. Aqui, não!!! Tem aluno que vem passear, encontrar os amigos.

Quando entrei, eu não sabia nada. A faculdade não nos prepara para isso! Eu não sabia que a família, as emoções, o estado da pessoa em cada dia, interferia no seu aprendizado. Uma série de coisas interfere e eu não estava preparado para elas. Achava que o problema estava no professor e não levava em consideração as outras coisas.

Ainda bem que conheci a profa. X, da Unicamp, que desenvolveu um projeto da Fapesp conosco, pois aí fui aprender quem era Vigotsky. Vi o quanto os alunos não são apenas cognitivos e tive que cuidar dessa parte emocional também.

É uma pena termos tantos alunos e tantas classes. Eu queria me aproximar mais dos alunos, mas com tanta gente isso não é possível. Sempre tem um que acaba escapando e eu, como professor, percebo isso.

O maior problema que enfrento é a falta de motivação dos alunos. Queria que eles gostassem da matemática. Busco estratégias diferentes para as aulas, mas atinjo uma parte dos alunos e outra não. Não me estresso mais quando não consigo dar a aula que planejei. Tem dia que realmente não dá! Talvez eu pense assim para me proteger e conseguir aguentar. Sei que, apesar de não ter dado o conteúdo previsto, eu trabalhei alguma outra coisa, como a resolução de um conflito.

É ruim você ver que, em uma avaliação, a maioria dos alunos não atingiu a nota suficiente. No momento da avaliação eu consigo prender esses alunos. Ali eles se concentram e trabalham. Ultimamente, tenho dado auto-avaliação e também provas com consulta.

Um problema que enfrentamos há um tempo e que voltou a acontecer aqui é o tráfico de drogas. Eu converso abertamente com meus alunos. Sabemos — e eles, melhor que a gente —, que o problema está nos meninos novos de outros bairros que vieram para essa escola. Como eu conheço o grupo desde que estavam no 1º ano, tenho a maioria do meu lado. Por enquanto, as coisas estão dando certo e eu não temo a situação.

Eu adoro essa escola e, se pudesse, a levaria para mais perto da minha casa. Alguns colegas sempre querem mudar de escola, mas eu não. Se eu puder, quero me aposentar aqui. É muito difícil começar em um lugar novo, pois sei o que enfrentei aqui. Agora já conheço os alunos, a direção, os colegas de trabalho. Apesar de que, se fosse preciso, iria para um lugar novo, pois agora já aprendi bastante coisa dando aulas. Se eu mudasse, com certeza desejaria mudar a escola, colocando o meu jeito de ensinar...

2º encontro

O segundo encontro com André foi realizado na Faculdade de Educação da Unicamp e teve 30 minutos de duração, aproximadamente. O encontro não foi realizado na escola, pois o prof. André estava participando do movimento da greve, que já durava 2 semanas.

Organizei a entrevista, a partir de algumas questões formuladas previamente. Não segui uma sequência e, conforme a entrevista acontecia, eu o questionava, levantando novas perguntas.

Inicialmente, pedi que André, ao pensar na palavra medo, me falasse sobre o que viesse à sua cabeça.

André: Hum, medo?! Acho que o medo para mim é um desafio. Se eu penso em um animal, por exemplo, a cobra, que provoca medo, eu penso em evitar. Mas os outros medos são desafios, que tenho que superar. Eu sou uma pessoa tranquila, mas sou ‘estourado’ de vez em quando.

Na escola, no começo de carreira, meu grande medo foi perder o controle. Eu tinha medo de me descontrolar com os alunos, de perder a cabeça. Hoje eu já superei isso e evito entrar em conflito com eles. Minha diretora sempre fala isso “É melhor evitar, do que entrar em confronto.” Acho que sou adulto e não posso agir como eles. Isso, no início da carreira, era bem mais presente, agora está tudo mais tranquilo. Preciso pensar que estou ensinando a matemática (rs).

Também ficava bem temeroso em ter que dar conta do conteúdo. Agora, principalmente depois do projeto que participamos da Fapesp, fico mais tranquilo e se alguém me perguntar eu consigo responder “Não, eu não consegui dar todos os conteúdos mesmo!” Ficava incomodado pensando nas cobranças e até nas falas seguintes “Quem foi seu professor de matemática o ano passado?”

Agora, fora da escola eu acho que não se trata de medo, mas eu fico apreensivo porque tenho uma filha e me preocupo com a educação dela. Eu não queria ter filhos, mas ela veio. Não queria ter filho, pois nunca achei que eu fosse conseguir educar uma criança.. Fico pensando “Será que eu vou precisar conversar com a minha filha sobre comportamento?”. O que me angustia é que ela é filha de um professor!

A violência que é transmitida pelas notícias acaba me deixando preocupado também.

Uma forma de enfrentar o medo é evitá-lo.

Nas situações dos meus incômodos, sempre tive a liberdade de procurar minha orientadora pedagógica, ou a direção, mas o que eu gosto mesmo é de trocar as ideias com os meus colegas. Eles entendem o que eu digo, pois passam pelas mesmas situações que eu! Depois do projeto da Fapesp, nós ficamos mais fortalecidos como um coletivo e tenho a liberdade de contar as coisas para os outros, de ouvir conselhos e outras experiências.

PROFESSOR ARTHUR

1º encontro

Arthur: Atualmente leciono em duas escolas, uma da Prefeitura e a outra do Estado. Já lecionei manhã, tarde e noite, mas hoje, devido a um infarto que sofri dentro de sala de aula, busco mais qualidade de vida e equilíbrio, mesmo que meu salário tenha sido reduzido pela metade. Tenho uma filha de 13 anos e preciso ensinar para ela que é importante ter equilíbrio nas coisas. Quando eu penso em medo, eu penso também nas angústias e ansiedades que o professor sente. Eu sou ansioso e quero dar conta das coisas. Hoje eu não sei como aguentava dar aulas de manhã, de tarde e de noite.

Atualmente, está muito difícil dar aula. A escola vem sendo cobrada de muitas coisas e ela sozinha não dá conta. Precisamos trabalhar em equipe, mas não é isso que acontece. Muitas responsabilidades que caem sobre a escola, não são dela. Hoje estávamos discutindo o currículo na reunião pedagógica e vimos que o currículo não é apenas o conteúdo, mas toda a escola.

Eu sinto medo. Um dos medos que sinto é o de não dar conta das coisas. Eu quero dar conta, mas não sei se darei conta, como tempos atrás.

Maria Lígia: O que seria ‘ não dar conta’?Você está falando dos conteúdos?

Arthur: Não se trata de conteúdo não, mas está cada vez mais difícil fazer o trabalho e ficar se perguntado toda a hora se devo ou não enfrentar os alunos. Às vezes, bato na mesa, às vezes, enfrento. Eu não consigo olhar para uma situação e não fazer absolutamente nada. Tem colegas que conseguem, mas eu não.

Outro dia vi uma aluna do fundamental chutando a porta. Não consegui não falar nada e fui conversar com a menina. Ela era pequena e me escutou.

Vi duas meninas gritando com a professora. Fiquei indignado e fui conversar com elas, mas não sei se isso vale a pena.

Um dia, em uma outra escola, enfrentei um aluno que, ao final da aula, chegou perto de mim e disse: “Professor, você sabe que as coisas ai fora estão bem perigosas”.

Este ano não mostrei muito meus dentes no início do ano e um dia dei uma bronca em dois alunos que não pararam de cochichar e de olhar para mim. Eu me senti ameaçado.

Cheguei em casa e me tranquei no quarto. Chorei, chorei muito... mas, precisei parar e ir para a escola.

Sabe, às vezes as pessoas não entendem o porquê de os professores serem afastados do trabalho por conta de doenças e outros pensam “Nossa, acho que ele está saindo fora”. Mas, realmente é isso! Eles precisam ir. Você é professora e sabe dos ruídos da sala de aula. Até os ruídos passam a incomodar.

É bom ficar a vontade com o grupo de trabalho. Eu sou uma pessoa alegre, brincava com meus colegas da outra escola. Um dia, coloquei um tijolo na bolsa de uma colega, que saiu carregando a bolsa, que estava bem pesada. Quando ela viu que era um tijolo, logo pensou “Ah! É o Arthur que está fazendo esta brincadeira comigo”.

Este grupo de trabalho é bem novo pra mim. Gostava muito quando os alunos vinham me cumprimentar no corredor, me dar um beijo, mandar agradecimentos, me encontrar na rua e dizer “Oi professor, eu entendi aquilo que você estava explicando na sala, valeu!”. Talvez, o ano que vem seja melhor aqui nessa escola, pois os alunos vão comentar de mim para os outros e vão dizer “Nossa, eu fiquei na sala do professor Arthur de ciências”.

Sinto medo de infartar novamente.

Eu sinto algo dentro de mim que não sei explicar de onde vem... É algo que fica aqui (Arthur moveu as mãos perto do peito).

Sinto também um medo grande do lá de fora. Fico com medo de ir ao banco. E se algo acontecer comigo? E se algum aluno fizer uma emboscada? Se estiverem junto com seus manos? Ou se os próprios manos virem me ameaçar? Será que chegarei bem em casa?

Tem um dia da semana que saio às 18h15 e fico inseguro em sair da escola e pegar o tumulto do trânsito, que está uma bagunça. Olhe... eu rezo muito.

Nunca aconteceu nada comigo e eu agradeço por isso, mas já vi acontecer com meus colegas de trabalho, em uma outra escola em que trabalhava: pneus sendo furados, carro sendo queimado e ameaças dos alunos.

É isso! Obrigado ... foi bom porque foi um desabafo. Quantas entrevistas você precisar, eu topo!

2º encontro

O segundo encontro com Arthur foi realizado em sua própria residência e teve uma hora de duração. Nesse encontro, pedi que me contasse sobre sua trajetória como educador, bem como os porquês dessa escolha.

Arthur: Meus pais são professores, então cresci neste meio. Meu pai não gostava de estudar, então naquela época foi fazer o curso “Normal”, que era o mais rápido. Ele fez e lecionou para as crianças da 3º e 4º série do ensino fundamental. Embora gostasse de dar aulas, meu pai sempre gostou de fazenda e terras, e eu aprendi isso com ele.

Não pensei em dar aula no início.

Por gostar de coisas relacionadas à terra, fui fazer zootecnia na Unesp, mas o negócio não ia, sabe? Então pedi transferência para o curso de Biologia. Nisso eu passei no concurso do INSS e fui trabalhar. Tive uma grande amiga que me incentivou a dar aulas, então eu peguei algumas, como professor substituto, na Prefeitura e continuei trabalhando no INSS. Depois, não pude levar os dois e optei pela sala de aula.

Eu gostava de dar aulas, mas agora as coisas estão difíceis. Veja essas notícias que estão passando na televisão. O governo Estadual diz que dá material aos alunos, paga um décimo quarto salário para os professores, mas a coisa não está boa assim. É uma vergonha, porque o professor recebe o décimo quarto salário, parece uma esmola, e não tem aumento do salário, nem sei há quanto tempo, acho que há 13 anos.

O professor é o culpado pelos alunos não aprenderem, mas ninguém vê que o aluno não quer nada com nada na sala de aula. Acho uma injustiça esse bônus que alguns professores têm recebido, porque os critérios não são claros.

Eu já comentei com você. A escola tem sido usada como diário das coisas que os alunos fazem aí fora. Um aluno do Estado anotava nas paredes os roubos e as, ameaças que estavam sendo feitas.

Eu tenho retornos bons de alguns dos meus ex-alunos. Espero, se eu continuar nessa escola, ter retornos que valham o meu esforço.

As coisas não estão tranquilas na escola da Prefeitura. A questão das drogas tem deixado as pessoas preocupadas.

Maria Lígia: Como você enfrenta seus medos?

Arthur: Eu rezo bastante e choro muito. Eu sou muito chorão... (Arthur se emocionou)

Sabe, eu tenho esta manhã de segunda-feira livre, mas acho que isso não tem feito bem para mim, pois eu fico pensando nos medos, nas angústias. As manhãs de segunda são as piores para mim, porque eu fico pensando que vou para a escola e eu não quero ir.

Para fugir um pouco desses problemas eu me aproximei de um bar perto de casa, onde troco ideias com outras pessoas mais velhas. Mas, nessas últimas semanas, nem lá eu tenho vontade de ir. É melhor fugir e não pensar.

Tenho muito medo da depressão. Vou ao médico 4 vezes por ano por causa do infarto e digo a ele as coisas que estou sentindo. Ele diz que são dores musculares, mas eu tenho medo.

Uma amiga me indicou um psiquiatra. Eu liguei, mas ele está viajando.

Maria Lígia: Como a escola lida com os medos dos professores?

Arthur: Ela não pode fazer nada. Não há um espaço para tratamento... O professor é como um soldado... Ele tem que fazer o trabalho e pronto!

Tem uma aluna na escola que está me preocupando... Outro dia ela falou uma frase na sala de aula “Não parece o pinto do fulano?” e eu disse a ela “Nossa, eu tenho uma filha da sua idade e não gostaria de vê-la falando assim”. Chamei a Vice-diretora e pedi que conversasse com a aluna. Pedi para ela repetir o que tinha dito. Ela olhou para mim com aquela cara e disse “Mas você me pediu para não falar isso em público novamente!” A vice tirou a menina da sala e a menina repetiu a fala.

Novamente, em outro dia, a aluna não parava quieta em sala e eu avisei que eles teriam que copiar toda a matéria da lousa e entregar uma atividade naquela aula! Chamei a Diretora para mostrar a postura da aluna, que me disse “Hoje você não está bem, né, professor?”. Eu respondi que não e pedi para a Diretora ficar um pouco na sala. Quando voltei, a minha aluna estava do lado de fora da sala e disse para mim: “A diretora pediu para eu ficar aqui e depois entrar.” Foi a primeira vez que tive que engolir e aceitar um aluno novamente na sala.

Acho que ensinar é como um fio de arame que você vai e volta até quebrar. Os alunos estão muito resistentes.

Acho que os professores querem falar sobre o que sentem, as coisas estão mudando! Os professores mais novos não vão guardar para si as humilhações que vêm enfrentando.

Tenho uma amiga no Estado que agora é Coordenadora. Ela é muito dura nas suas decisões, ela bate de frente. Ano passado ela teve o seu carro queimado na porta da escola. Hoje eu a ajudo, procurando conversar, ao invés de bater de frente. Eu digo a ela “Se não der certo do meu jeito, você faz do seu.”

Maria Lígia: Como o medo impacta sua vida?

Arthur: Minha família acaba sofrendo muito com isso. Eu fiquei um cara chato, não quero sair de casa. Neste final de semana eu não quis sair, mas fui para a casa de dois amigos em São Paulo. Só pra você imaginar, eles têm uma sala que é quase o tamanho dessa casa, e olha que minha casa não é pequena! Eles são economistas e não dá para falar as coisas pelas quais venho passando. O marido dela não entende, não imagina o que a gente passa e diz que acha certo mesmo o professor receber um décimo quarto salário. Ele não entende que nosso salário é muito ruim!!! Esse colega já foi do Governo, ele mexe com a parte econômica. Ele não vai conseguir sentir nunca o que vivemos trabalhando em escolas públicas.

PROFESSORA DEISE

1º encontro

Deise: Eu era da área da saúde, já trabalhei na lanchonete de uma loja em Campinas, fui empregada doméstica, fiz um pouquinho de tudo. Morei na roça durante minha infância e lá a gente tinha como prioridade ajudar os pais na colheita. Naquela época, éramos mão-de-obra da família e mesmo trabalhando, estudávamos. Nos dias de colheita e de chuva não íamos para a aula, pois a professora não tinha como atravessar a pinguela e nós tínhamos que ajudar os pais. Você acredita que a professora tinha a vara de marmelo? Se aprontássemos, com certeza ela nos batia. Naquela época, as salas eram organizadas tendo todos os anos juntos, nem sei como ela fazia para ensinar deste jeito.

Eu sempre gostei muito de estudar e de ler. Vim para Campinas com 14 anos e aí terminei os estudos. Casei, tive filhos e continuei estudando. Fui auxiliar de atendente de enfermagem, trabalhei na maternidade de Campinas e junto a isso fiz o curso de Geografia.

Fiz o esse curso, pois, quando eu estava na 7ª série, comecei a aprender sobre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, sobre a existência do proletariado. Fiquei encantada com o conhecimento. Vi que cada um podia traçar o seu caminho e que não tinha essa de caminho predestinado de Deus. Eu acreditava que Deus era quem determinava os pobres e ricos e com as aulas, aprendi que era um sistema de exploração. Achava que a Geografia podia mostrar isso às pessoas. Eu era apaixonada pela Geografia e acreditava no ensino.

Em 1993, eu me formei em Geografia, então comecei a dar aulas. Naquela época eu tinha uma dívida com a PUC e lá eles não dão o diploma se você não pagar o total. Mesmo sem o diploma, eu pegava uma carta dizendo que havia concluído o curso e conseguia dar aulas no Estado. Fiz pós em Educação Ambiental e outra sobre Gestão, na Unicamp.

Estou dando aulas há 16 anos, mas agora não dá mais. Não quero vir trabalhar. Quando chega o domingo à noite começa a me dar febre, calafrio. Já tenho o diagnóstico da síndrome de Burnout e tomo remédios. Os alunos desrespeitam e não querem aprender.

Eu fui professora do Estado e larguei para ficar só na Prefeitura. Não tinha condições de levar os dois e hoje eu tento ter uma vida melhor. Faço ioga, meditação, caminho, mas

acho que não vou aguentar mais dois anos para me aposentar. Eu sempre disse isso e já estou aguentando bem (rs).

Dar aulas para alunos que moravam na periferia, é bem diferente do que dar aulas para essas crianças com quem estou trabalhando hoje.

Maria Lígia: Mas aqui não é considerada como uma escola periférica?

Deise: Ah não! Aqui os pais trabalham e eles ficam muito largados. Mas pobrinho, mesmo, temos três por sala. Os pais são aqueles que ficam fora o dia inteiro, sabe? O aluno da periferia vê na escola um lugar para aprender, ele valoriza o professor.

Sou efetiva da Prefeitura desde 2002, mas estou dando aula desde 1996. Em 2004, vim para esta escola. Quando cheguei aqui o grupo era muito fechado. Entrei no lugar de um professor que era muito querido pela comunidade, os alunos adoravam as aulas deles, então houve muita comparação e resistência. Hoje eu sei, porque um ex aluno me contou, que as aulas dele tinham muitas brincadeiras, dinâmicas e por isso os alunos gostavam tanto. Eu não sou de brincar! Preparo as aulas e acho que o conteúdo é muito importante. Sabe, eu já fui mais conteudista, acho que a escola tem que garantir esses conteúdos para os alunos. Você já leu Demerval Saviani? Sabe a curvatura da vara?

O grupo começou a melhorar quando houve o trabalho com a professora da Unicamp. Aí eles passaram a me aceitar mais. Não foi fácil... Hoje as coisas estão melhores no grupo.

Em sala os alunos enfrentam e se você não recuar eles vêm pra cima e é bem capaz de você apanhar.

Maria Lígia: Você já viveu isso?

Deise: Nossa... já! Os alunos xingam de louca, velha...vem pra cima com jeito de malandro. Eu gosto muito de uma menina da sala e outro dia ela estava sentada no colo de um outro garoto. Fui até ela dar conselhos e ela começou a gritar comigo, me chamando de velha. Eu chorei. Disse para ela que um dia ela teria 100 e talvez 120 anos de idade, pela expectativa de vida atual. Já me mandaram tomar no cu. Hoje eu respondo para os alunos que não tomo no cu e sim no copo. Falar isso para o professor se tornou normal. Os adolescentes estão numa coisa de sentar um no colo do outro, de passar a mão um no outro.

Eu acho que tenho que orientar. Às vezes, pergunto para eles “Se sua mãe passasse aqui ela iria gostar de ver isso?”

Tem alguns que até vêm pedir desculpas, mas não é normal. Outro dia eu encontrei uma ex-aluna que disse assim para mim “Professora, hoje entendo as coisas que você me falava”. É tão bom ouvir isso! Os alunos brigam muito entre si dentro da sala de aula. Se batem, jogam carteiras uns nos outros.

Maria Lígia: E quem te ajuda nessas situações?

Deise: Nem sempre temos uma pessoa para ajudar, principalmente no horário das 11hs às 15hs, pois muita gente sai para almoçar. A inspetora conversa com eles e ela é bem firme, mas a Diretora tem uma postura mais democrática. Fico preocupada com esses adolescentes! Eu preparo as aulas para discutir sobre sentimentos, sobre auto-conhecimento e, às vezes, eles acham que é muita coisa. Nossa! Eles reclamam de um texto que estou passando, quando na verdade o certo seria trazer uns dois autores para a discussão. Pedi para que lessem o “Mundo de Sofia” e sabe quantos alunos estão lendo? Apenas três!!!. Muitos não fazem a tarefa, não estão motivados. A escola é um ponto de encontro para bater papo. Não que isso não seja bom, mas o reconhecimento do espaço como um lugar de aprendizagem não é valorizado.

Meu maior medo, na verdade, é o de pensar no que esta sociedade vai se transformar. Eu digo a eles que são eles que estarão no mundo com os meus netos.

2º encontro

O segundo encontro com Deise foi realizado na própria escola em que leciona e teve 40 minutos de duração. Deise iniciou a conversa, contando que havia chegado mais cedo para colar uns cartazes de regras tiradas por um grupo de alunos.

Deise: Sabe, alguns alunos fazem de tudo para a aula não acontecer. Agora vamos ter que trabalhar com algumas “cartilhas”, tipo aquelas do Estado. Eu acho bom, porque garante o conteúdo mínimo para os alunos. Não terá aquela coisa de um professor dar uma coisa e outro não. Na outra escola em que trabalhava, os alunos com essa cartilha reconheciam que precisavam saber o que estava ali. Aqui não... Essa frustração durante as

aulas me faz sentir ser uma pessoa incompetente. Tem alguns alunos que querem aprender e às vezes acho que ficamos muito preocupados com aqueles que não querem, que bagunçam e desestruturam o grupo.

Maria Lígia: Como o medo impacta sua vida?

Deise: Eu não sinto medo fora daqui. Ando na rua sem problemas, não tenho medo de sair de casa de madrugada. Meu marido é quem tem mais medo de sair à noite, eu não! Meu problema é aqui mesmo! Não quero vir trabalhar. Quando chega no domingo a noite me dá calafrios. Eu tenho medo de fazer uma besteira. Não quero mais ser insultada, humilhada, isso me causa muita angústia.

Estou sem o medicamento e tento controlar minha ansiedade. Tem alunos que fazem de tudo para a aula não acontecer. Isso me angustia muito! Outro dia um aluno chutou a porta e fui até ele para conversar. Ele falou comigo daquele jeito bem malandro, sabe? Acho que eles têm que ter noção de que espaço é esse em que eles estão. Na escola é necessário ter algumas posturas, e alguns não têm.

Os alunos distorcem as coisas que a gente fala, agem com maldade.

Maria Lígia: Como você enfrenta seus medos?

Deise: Eu faço Yoga, meditação e estou adotando a filosofia do AA “Viver cada minuto e agradecer a cada um que passa.” Respiro muito e quando estou em casa eu penso “Estou em casa, não estou na escola.”

Em sala eu estou adotando uma nova postura, tento ser indiferente. Tento não enxergar aqueles alunos que não deixam a aula acontecer. Mas, muitas vezes, não dá certo. Eles arrumam novas estratégias para atingir e para não deixar a aula acontecer.

Acho que quando eu aposentar ou sair daqui, eu não vou nunca mais querer passar na frente de uma sala de aula.

Maria Lígia: Como a escola lida com os medos dos professores?

Deise: É difícil porque não há solução. Nessas reuniões a gente fala, fala, mas não tem resultado. Eu saio pior do que entrei, quando tem reunião. Estou cansada! Hoje em dia eu penso assim “Se o grupo quer assim, eu farei assim.” Faço pelo grupo, mas não porque acredito naquilo.

Todo mundo sente que as coisas estão difíceis, mas aqui tem professor muito polido, que não fala. Ele não quer na verdade, admitir seu fracasso.

Mesmo se a gente fala alguma coisa, o que a Direção pode fazer? Acho que o problema é o sistema de ensino. A Direção volta a questão para o grupo e nós ficamos na mesma, sem solução.

Eu quero muito ficar doente, quebrar uma perna, para ficar em casa. Mas isso não acontece e tenho que vir. Meu maior medo é fazer uma besteira.

Eu vejo esses adolescentes e me preocupo com o futuro deles.

Temos um aluno aqui envolvido com o tráfico de drogas que não quer de jeito nenhum ficar aqui nesta escola. Ele acaba sendo um líder negativo para o grupo. Nenhuma escola o aceita e ele está com um mandato da justiça para ficar aqui. Ele ofende, xinga, colocou um saquinho de mercado no rosto de um colega. Você entra para dar aula e ele cumprimenta você com o dedo do meio e diz “Olá.”

Os outros alunos acham graça disso. Você vê as meninas gostando daquela situação.

Outro dia estava comentando com outro professor sobre a postura das meninas adolescentes. Parece que elas estão “subindo pela parede”. Ficam na janela procurando os meninos. Acho que se elas experimentassem logo o sexo, veriam que não é nada disso. Eu fiz uma opção na minha vida, uma escolha! Esses alunos estão fazendo as dele. Hoje vi que eu poderia ter ficado na saúde, mas eu estudei e fiz outras escolhas. Esses alunos não querem modificar as coisas.

Hoje acho tarde para recomeçar minha vida! Um tempo atrás sai da saúde e fui para a educação. Acho que agora é tarde, mas estou pensando em fazer um curso para ser representante de medicamentos. Vamos ver se dá certo.

PROFESSOR FÁBIO

1º encontro

Bom, antes de ser professor eu era bancário e queria muito seguir carreira como gerente, diretor. Nós víamos que as coisas no Banco não iam bem, até que um dia fui chamado pelo gerente e fui mandado embora. Foi horrível, que vergonha! Quando cheguei em casa estava com vergonha de falar para minha esposa, mas contei e ela já me disse que estava grávida de outra criança. Nossa, fiquei desesperado, pois estava sem emprego e com duas crianças para cuidar! Eu tinha seguro desemprego e o FTGS, então comecei a procurar emprego. Não era possível não encontrar nada!

Eu já estava fazendo Letras quando estava no Banco, mas como eu estava trabalhando, nem pensei em dar aulas. Minha irmã sempre dizia para minha mãe, que eu deveria dar aulas, deveria ser professor. Eu sou acomodado e não pensava nisso. Mas, como estava desempregado, mandei meu currículo para algumas escolas para ver se conseguia umas aulinhas de inglês. Eu achei que chegaria à escola e escolheria a aula e a sala que quisesse. Queria muito dar aula para os alunos do 5º.ano, para os menores, e queria dar aula de inglês, mas não foi isso que aconteceu.

Fui chamado como professor substituto por uma escola do Estado no bairro Cambuí, uma ótima localização. A Diretora me disse que eu daria aulas de Português à noite, para os alunos maiores. Nossa, eu não via a hora que acabassem aqueles meses de aula, pois queria ver se iria conseguir dar as aulas de inglês, como queria. Como estava desempregado, eu peguei as aulas.

Como professor substituto, todo final de ano era um tormento. Eu não sabia para onde iria e se conseguiria aulas. Mas, logo que eu soube do concurso do Estado eu comecei estudar e em 2000 consegui me efetivar. Ainda sou professor do Estado e quero continuar acumulando aulas com a Prefeitura. A experiência do desemprego foi traumática e vai saber se vai acontecer alguma coisa com o Estado ou a Prefeitura, por isso quero manter os dois. Tenho medo de perder minhas aulas.

Em 2002, fiz o concurso da Prefeitura e em 2003 consegui me efetivar. Hoje, trabalho nas duas escolas, sendo que no Estado estou há 9 anos. É bom estar esse tempo, pois tenho um grande vínculo com as pessoas e um bom relacionamento com os alunos. Eu gosto disso.

Nessa escola, eu cheguei em 2008. Eu tive que vir para cá, pois na outra escola não haveria salas de aula para mim. Nessa escola, dou aula de inglês do 6º ao 9º ano. Faz pouco tempo que estou aqui. Ainda estou me acostumando com tudo. Os alunos daqui são muito agitados, eles enfrentam. Eu aprendi que não é bom enfrentá-los, então eu não dou tanta importância. Eles querem criar uma situação de enfrentamento, mas eu adoto a postura desprezar essa provocação.

Maria Lígia: Posso nomear essa situação como um medo de enfrentamento?

Fábio: Não é um medo de enfrentamento, mas sim para evitar o desgaste. Os alunos criam uma situação para ficarmos encurralados, e se unem para provocar. Parece que têm o desejo de deixar o professor desestabilizado. Parece que ele sai da aula dizendo: “Olha, hoje eu enfrentei o professor.”

Já tive medo de perder o controle, mas hoje não. Meu controle é desprezar essa provocação. Acho que hoje estou mais tranquilo e isso não me atinge mais.

Não gosto de mudança... sei lá. Eu sou uma pessoa acomodada. Quero me fixar em um lugar. Às vezes, alguns amigos me dizem que vão se remover da escola em que trabalham. Eu acho isso uma besteira, porque o problema é o mesmo em todas as escolas.

Meu grande medo mesmo é que aconteça algo com meu emprego. Não posso pensar em ficar desempregado, então estou sempre atento vendo se alguma sala vai fechar.

2º encontro

Medo? Hum... acho que o medo do enfrentamento dos alunos. Eu tenho medo que eles criem histórias que não aconteceram de fato. Procuro não enfrentar, para que a aula ocorra e eu não quero que eles criem e as coisas tomem outras proporções. Não quero processo e a chance de perder meu cargo. Sei de casos em que o professor tentou separar uma briga e acabou pegando em um aluno. O aluno disse que o professor havia agredido e aí é uma confusão, pai e mãe vêm na escola e tal.

Tem aluno que não quer que a aula aconteça e faz coisa para tirar o professor do sério. Eu tenho a estratégia de desprezar (não conte isso para eles), assim evito situações piores. Às vezes, o aluno chuta o colega para poder falar com o professor e criar uma situação na sala. Se eu interferir vou colocar lenha na fogueira nesses pequenos conflitos.

Nos conflitos mais sérios, é lógico que tomo providência, chamo a Direção, coloco os alunos para fora da sala.

Um medo meu é ser responsabilizado por algo que não fiz. Os adolescentes se unem para contar um fato que não é verdade.

Você viu aquele caso da professora que foi acusada de trancar o menino na sala de aula? Nossa, o que pode ter acontecido ali naquela sala? Deu o horário da saída e todos, inclusive a professora, queriam ir embora. Você sabe como criança é! Será que a professora foi a culpada? Como provar?

Maria Lígia: Como o medo impacta a sua vida?

Fábio: Um medo que tenho é de adoecer repentinamente e deixar minha família na mão. Amo muito minha família. Escuto casos de pessoas que de repente tiveram um AVC, um câncer. Isso me assusta! Eu não consigo imaginar minha família sem mim, amo estar com eles! Apesar de fazer exercícios, comer direito, isso sempre vem na minha cabeça. O papel de pai, de responsável pelo lar, me deixa com medo de morrer.

Outro medo é o da violência. A gente escuta casos de pessoas que foram assaltadas no farol. Não sabemos ao certo se vai acontecer isso com a gente. Outro dia, de madrugada, ouvi barulhos de tiros e eram tiros mesmo. Duas casas foram assaltadas e a gente pensa “Nossa, aconteceu na minha rua!”

Apesar de ter medo, ele não me paralisa. Tomo alguns cuidados, por exemplo, quando eu chego em casa, à noite, fico de olho, mas eu continuo fazendo as coisas normalmente. Penso nas situações, imagino, mas continua tudo igual.

Maria Lígia: Como você acha que a escola lida com os medos?

Fábio: Hum! Professor não fala que tem medo. Acho que a escola conversa conosco e escuta os problemas que estamos passando em sala. O professor e o aluno falam o que ocorreu e, às vezes, a atitude do professor é questionada. O professor tinha mais autoridade.

Na maioria das escolas, quando levamos um caso para a Direção ela fala com o aluno e dizia que ele está errado e o professor com razão... agora, as coisas não são bem assim. Nós somos escutados e temos que justificar, argumentar.

O espaço aqui está mais aberto; o aluno ganha mais força, chance de argumentar. Quanto mais autoritário o professor for, mais eles aproveitam do seu jeito.

Eu acabo não enfrentando os alunos, pois eles querem criar situações para ver o professor se justificar, argumentar.

Antes, se um aluno me dizia que um colega o chutou eu ficava perplexo e falava “Quem te chutou? Por que você fez isso?” Hoje não! Eu escuto, mas não levo a história adiante. Sei que, às vezes, os alunos inventam essas coisas para depois ver se o professor consegue se justificar na direção e para desestabilizar a sala.

Maria Lígia: Você disse que professor não fala de medo. Mas ele não sente medo?

Fábio: Acho que sentir ele sente, sim. Mas é duro falar sobre isso, porque professor é a autoridade. Tem gente aqui que diz que não sente medo de aluno, que enfrenta mesmo! Mas, eu acho que não é bem assim. Acho que, no fundo, ele sente medo de ser ameaçado ou de os alunos fazerem algo contra ele.

Nossa, está sendo muito bom poder conversar. Ter estes momentos para falar é bom, porque parece uma terapia. Eu nunca fiz uma, mas é bom. Eu não tenho coragem de falar essas coisas para a minha esposa. Talvez tenha até um pouco de vergonha. Parece que as escolas iriam ter um psicólogo, isso seria bom.

PROFESSORA MÁRCIA

1º encontro

Acho que o gosto pela profissão está no sangue mesmo. Minha mãe foi professora primária e eu pude vivenciar o ‘ser professor’ dentro da minha própria casa. Às vezes, ela lecionava aos sábados e eu a acompanhava, ajudava a passar coisas na lousa. Gostava muito de brincar de escolinha quando criança, minhas bonecas eram minhas alunas! Eu tinha uma prima que também gostava muito de brincar de escolinha comigo, mas ela seguiu uma outra profissão.

Aos 15 anos, eu já lecionava inglês e, infelizmente, não pude fazer o magistério, pois morava em uma cidade pequena e não consegui fazê-lo. Queria ter dado aula para as crianças menores. Fiz colegial técnico que não tinha nada a ver com o magistério e depois fui fazer a faculdade de Letras.

Sabe, eu sempre fui muito estudiosa e, quando resolvi ser professora, meus parentes não acreditaram na minha escolha. Eles diziam: “Nossa, uma menina tão inteligente poderia ser uma secretária bilíngue, poderia fazer outra coisa.” Esses comentários não adiantaram, pois eu fiz essa escolha e gosto de ser professora.

Hoje em dia, as coisas estão mais difíceis e, às vezes, me pego contando os anos para minha aposentadoria. Estava conversando com uma amiga, que diz que os professores parecem “toureiros”, que toureiam os alunos. Hoje eu preciso brigar para dar aula!!!

Eu já fui professora de uma escola particular, mas a maior parte da minha trajetória foi feita na escola pública. Eu morava em São Paulo, e lá fui efetiva do Estado durante 6 anos. Eu atuei como professora de inglês, em algumas escolas da região norte. Depois, houve a oportunidade de prestar o concurso da Prefeitura de Campinas e, devido a problemas pessoais, eu resolvi mudar para cá.

Quando ingressei na Prefeitura em 1993, atuei 4 anos em uma escola no Jardim Aeroporto. Adorava aquela escola, mas ficava bem distante para mim! Depois, fui para a escola na qual você me conheceu e estou lecionando lá há 12 anos. Aqui, na Prefeitura de Campinas, eu leciono português, pois ensinar inglês para adolescentes que não dominam bem a língua materna, é uma tarefa muito difícil. Não vejo sentido nisso. Adoro ensinar português! Eu me considero uma professora comprometida e quero que meus alunos aprendam e se esforcem.

Eu me considero uma pessoa privilegiada, pois trabalho meio período e não acumulo com outras escolas. Assim, eu consigo ter um pouco de qualidade de vida e cuidar de outras coisas, como a família e minha casa.

Um problema que enfrento em sala é a indisciplina e falta de motivação de alguns alunos. Muitos não se esforçam. Eu não sou uma professora que fica em cima a toda hora e, às vezes, os alunos confundem isso.

É muito bom estar a tanto tempo em uma mesma escola, pois eu consigo receber alguns retornos positivos. Os alunos e pais já me conhecem e sabem do meu trabalho. Já fui professora de muitos adolescentes e depois acabei sendo professora de seus irmãos.

Outro dia, um ex-aluno veio me procurar na escola. Eu fiquei tão contente em vê-lo! Ele era um aluno problema, sentava no fundo da sala, às vezes, nem abria o caderno e hoje ele está fazendo Psicologia. Uma outra ex-aluna veio me procurar também para agradecer. Ela quis falar com os alunos da minha sala, para dizer o quanto eles devem aproveitar a escola em que estudam. Hoje, ela está bem, trabalhando na área de jornalismo de uma empresa. É muito importante receber este retorno.

Depois que eu saí da escola em que trabalhava no Jardim Aeroporto, uma colega me procurou para dizer o quanto eu fazia falta naquele lugar. Nossa! É só quando a gente sai de um lugar, que as pessoas sentem nossa falta e nos valorizam. Às vezes, tenho vontade de me aposentar em outra escola, pois queria provar para mim mesma o quanto eu sou capaz! Queria ter o parâmetro de outros lugares.

Eu participei de dois projetos de pesquisa-ensino muito interessantes na escola. Os dois projetos foram apoiados pela Fapesp. O projeto Flora foi desenvolvido durante 3 anos. Participavam professores de diferentes disciplinas, alunos de 6ª.série e tinha como objetivo a melhoria do ensino de botânica, numa perspectiva interdisciplinar. O Flora mexeu bastante com a nossa prática da sala de aula. Depois, participei de outro projeto que foi desenvolvido com dois professores da Faculdade de Educação da Unicamp. Foi muito bom realizá-lo, pois aprendi e estudei bastante. Todas as semanas, tínhamos dois grupos de formação, líamos textos, discutíamos.

Entrei no mestrado em 2003 e nele estudei o currículo interdisciplinar. Eu busco nas minhas aulas trabalhar com temas, como, por exemplo, a adolescência. Adoro fazer desse jeito!

Eu já vi alguns colegas recebendo ameaças de alunos, dizendo que vão mexer no carro, mas eu acho que “Cão que late muito não morde.” Comigo nunca aconteceu nada. Na

escola, nós temos alguns problemas com alunos que sabemos que têm alguma ligação com o tráfico. Atualmente, temos três alunos que estão dando muito problema. Um deles será levado para o Conselho, pois já tentamos de tudo, e ele não muda. Ele diz que quer sair da escola, bate nas crianças e coloca em risco a vida dos outros.

A escola fica em uma região que atende bairros periféricos, mas dentro da escola nunca aconteceu nada. Uma vez, passamos por uma situação de medo, pois dois bairros próximos da escola estavam se enfrentando e ameaçaram invadir a escola. Mas, nada aconteceu!

Nesta escola, principalmente, na área da História, há uma grande rotatividade de professores. Isso é muito ruim... As pessoas já me conhecem e eu gosto disso.

2º encontro

O segundo encontro com Márcia foi realizado em sua casa e teve uma hora de duração. Organizei a entrevista a partir de algumas questões formuladas previamente. Não segui uma sequência de questionamentos e conforme a entrevista acontecia, as questões foram sendo perguntadas.

Maria Lígia: No encontro passado você comentou algumas situações vividas na escola que te deixaram com medo. Você gostaria de acrescentar mais alguma ?

Márcia: Você sabe que faz pouco tempo que conversamos, acho que umas três semanas, e nesse tempo tem acontecido coisas na escola. A coisa está quente! Eu não sei direito o que aconteceu, mas parece que a polícia prendeu os responsáveis pelo tráfico naquele bairro e outras pessoas estão indo para lá para vender a droga. Pessoas estranhas estão na porta da escola. Os alunos estão agitados. Nós, professores, chamamos a Direção para nos explicar sobre o que estava acontecendo e elas nos disseram isso.

As coisas estão ficando complicadas, parecia que iam bem, mas os alunos estão agitados. Fico sem parâmetro, pois como estou há muito tempo nessa mesma escola, não sei se isso está acontecendo nas outras. Os professores que chegam para dar aula nessa escola, dizem que os alunos dali são agitados.

Fico incomodada, quando presencio uma briga. Saio até de perto, porque aquilo me faz mal. Meu coração vai a mil e parece que vou ter um infarto. Outro dia vi um pai batendo boca com o guarda. Ele queria entrar na escola para conversar com uma professora e ela

não tinha chegado, então o guarda colocou o limite no pai. O pai não gostou e começou a ameaçar o guarda. Acho que foi isso. Nossa! Só de ver fiquei me sentindo mal, me dá uma coisa horrível no peito. Eu acho talvez que seja algum trauma de adolescência.

Meu grande medo é o do enfrentamento. Outro dia eu estava aplicando uma prova e um aluno não parava de atrapalhar os colegas. Era uma prova para o nono ano, em que os alunos tinham que ler um texto e responder algumas questões. Achei um absurdo esse aluno tirar o sossego dos outros em uma prova. Eu acho difícil colocar esses limites, mas não deixo quieto, não.

Os alunos veem a escola como um ponto de encontro. Eles não querem estudar...estão desmotivados. Você acredita que tem aluno que anda dormindo em sala? Eu preparo as aulas e não acho que elas são chatas. Outro dia, uns estagiários da Unicamp estavam dando aula e uma aluna estava dormindo. Então, quer dizer que o problema não são as minhas aulas. Normalmente, quando é um professor de fora, eles ficam mais atentos, mas nesse dia isso não aconteceu.

Acho que a escola pega algumas responsabilidades que não são dela. Por exemplo, neste caso, a criança provavelmente dormiu em sala porque ficou até as cinco da manhã no computador. Os pais não colocam o limite!

Maria Lígia: Como a escola lida com os medos dos professores?

Márcia: Você sabe que a sala dos professores é um espaço de lamentação, mas nem sempre temos a Direção perto para conversar. Na semana passada os professores começaram a falar e propusemos que a Direção estivesse presente. Então, na presença da Direção, nosso grupo conseguiu desabafar. Muitos dos professores nunca se colocavam e neste dia conseguiram expor o que sentiam. Foi ótimo! Todo mundo pôde falar. E foi bom saber o que outras pessoas estavam sentindo.

Foi nessa reunião que a Direção expôs as coisas que ultimamente estão acontecendo. Nem sempre ficamos sabendo das coisas que acontecem ali fora da escola. Acho que a Direção abafa o caso para não assustar os professores. Eu não tenho medo, mas tem gente que se ouvir falar em droga, já entra em desespero. Temos professores na escola que podem ter problemas de saúde, sérios. Um professor até infartou em sala e a outra tem diagnóstico e tudo.

Acho que esse foi um primeiro passo, o de falar. Agora precisamos em outra reunião ver as ações que tomaremos. Acho que retomar o trabalho com assembleia seria interessante.

Não é fácil organizar uma assembleia, pois os alunos querem falar ao mesmo tempo, mas eles precisam ser escutados. Muito do que eles colocam, eles têm razão. Acho que os alunos têm muito a falar e a assembleia é um espaço bem legal para isso acontecer.

Na reunião, Direção disse que tem professor que se coloca no nível dos alunos. Tem professor que xinga aluno, fala palavrão. Os alunos representantes reclamam disso com a direção. Eu sei que às vezes explodimos e saímos do sério, mas isso não pode acontecer. Os alunos acabam perdendo o respeito pelo professor.

Tem gente que reclama da postura democrática da Diretora, dizendo que ela passa a mão na cabeça das crianças, mas eu não penso isso. Acho que no fundo ela está certa, porque se ela começar a dar suspensão a toda hora, isso vai perder o sentido.

É incrível, mas parece que os alunos percebem quando está a vice e quando está a Diretora. A vice é mais firme com eles e quando a Diretora está os alunos ficam mais agitados.

Maria Lígia: Como o medo impacta sua vida?

Márcia: Não acho que sou uma pessoa que sente muito medo. Talvez pela minha história de vida. Perdi minha mãe muito cedo, tive que aprender a enfrentar todos eles. Disse que, às vezes, parece que vou ter um infarto, mas acho que isso nunca vai acontecer. Meu filho tem medo de ladrão, eu não! Meu marido quer sempre trancar tudo, com medo. Penso assim: “Se tiver que acontecer, vai acontecer” Acho que tem muito medo acaba atraindo as coisas.

Talvez um medo meu seja o de ter câncer, porque minha mãe morreu disso e minha avó teve a doença. Todo ano quando tenho que fazer o exame eu sempre quero desistir, pois acho que vou morrer se estiver doente.

DIRETORA MARINA

1º encontro

Marina: Antes de trabalhar na educação, trabalhei como enfermeira. Minha família sempre valorizou o estudo. Vim de uma família humilde, mas que sempre desejou que eu e meus irmãos estudássemos. Antes de sair da escola eu estava em dúvida se fazia o técnico em enfermagem ou se fazia o normal. Optei pelo técnico e o meu primeiro emprego como enfermeira foi em uma clínica de emagrecimento. Eu adorava cuidar das pessoas (...).

Depois eu fui trabalhar em uma clínica de oncologia. Sempre fui muito brincalhona, apesar do clima tenso de trabalho. Nós víamos as pessoas, mas não tínhamos certeza de que veríamos no dia seguinte. Quando menos esperávamos, a “fila andava”. Eu tinha a medicina na cabeça nesta época. Estava em dúvida entre medicina e agronomia, pois meu pai trabalha com isso. Lembro que ele sugeriu de vender uma casa para poder pagar o curso de medicina, eu não quis.

O emprego em que eu estava precisou rever o quadro de funcionários; eu não conseguiria estudar e continuar com o meu horário. Então, eles me pediram para optar ou pelo emprego, ou pela faculdade. Fiz a opção de fazer a faculdade. Eu tinha uma grande amiga que me incentivou a fazer o curso de Pedagogia, então, eu trabalhei durante o dia, fiz cursinho à noite e entrei, em 1982, na Unicamp. Acho que a escolha pela Pedagogia foi por causa desta minha amiga e também pela ótima relação que tinha com a escola. Eu sempre fui boa aluna, desde criança adorava brincar de escolinha e tal.. Na escola eu sempre estudei nas melhores salas, com os melhores professores. Eu gostava de estudar.

Aproveitei muito o curso de Pedagogia. Fiz parte dos movimentos estudantis, do CAP (Centro Acadêmico da Pedagogia). Eu realmente vivi a universidade (...). Saí da faculdade formada para estar na escola pública. Tinha como objetivo fazer a diferença na escola! Estava com energia para fazer essa diferença.

Meu primeiro emprego na educação foi em uma escola pública, como professora substituta. Nossa, eu vivi cada situação! Era a primeira vez que estava em sala, então você imagine só!

(...) Nessa época, eu fazia meus alunos produzirem muitos textos. Era texto, texto e texto. Fui formada para não trabalhar as sílabas, mas chegou uma hora que não deu mais, tive que trabalhar! Para mim, foi difícil entender isso, mas precisei. Antes das férias, fiz um

joguinho de vogais, todas as consoantes e encontros consonantais possíveis, e eles levaram para casa, para fazer nas férias. Acho que quase matei aqueles alunos!!! (rs) Até hoje me lembro, eram cento e poucas sílabas. Nossa!

Eu sempre quis que meus alunos entendessem a função da escrita. Um dia dois alunos escreveram um bilhetinho para a diretora, pedindo salsicha no lanche. Eles pediram para ir ao banheiro e, escondido de mim, levaram até a mesa da diretora. Uma das professoras antigas da escola viu e pegou o bilhete. Ela entrou na minha sala, apoiou o pé na parede e leu o bilhete em voz alta, acentuando os erros que ali havia. Os meninos ficaram encolhidos na carteira. Esperei ela terminar a leitura, virei para meus alunos e disse “Nossa, vocês poderiam ter contado para mim, pois eu até ajudaria a fazer o bilhete.” Fiz uma correção coletiva e levamos o bilhete para a Diretora. A outra professora ficou perplexa e os dois meninos que escreveram o bilhete duplicaram de tamanho na carteira.

Fiquei doente uma época, com a garganta muito ruim. Eu não tinha mais voz quando chegava na sexta-feira. Sou de família de italianos e já falo alto por natureza e o médico me disse que provavelmente estava falando mais alto ainda para dar aulas.

Então, fiquei um tempo trabalhando como orientadora pedagógica. Substituí a orientadora anterior no cargo durante 3 anos e meio e depois fui convidada para trabalhar na secretaria, na gestão da Corinta (PT). Nossa, era uma loucura trabalhar ali. Aprendi muito, principalmente sobre a burocracia e no trato com as pessoas. Lia muitos memorandos por dia e respondia a maioria. Eram muitos. Essa gestão procurou fazer uma reorganização da rede. Muitos diretores, vices, ops estavam exercendo o cargo, mas como substitutos durante muito tempo. Tinha gente com o cargo de substituição há oito anos!

A Corinta veio para arrumar tudo isso, propondo que cada um voltasse para a sua função e o lançamento de um novo concurso. Foi uma confusão, pois estes professores ficaram revoltados! Tinha gente até chamando a polícia !

Você imagine. Tinha vice voltando para o cargo de professor, não sendo mais o chefe do grupo! Tinha vice novo na escola, que às vezes até era impedido de entrar ali. Foi muito confuso. Recebi ameaças e hoje permanece uma identificação com a Corinta e com o PT e eu não sou “petista de carteirinha”. Tinha gente que achava que eu era uma traidora, pois por estar na secretaria eu estava do lado da Corinta. Não era verdade! Eu até não concordei com isso, mas não pude fazer nada.

Prestei o concurso e entrei como diretora nessa escola. No começo, foi muito complicado!

A diretora que trabalhava aqui há 19 anos, aposentou-se e foi embora. A vice não concordava de jeito nenhum com a minha presença. O grupo não falava comigo. Quem me ajudou muito aqui foi a op X, que já trabalhava há um tempo nessa escola e estava como diretora. Ela foi a pessoa que me acolheu.

A diretora era autoritária e, segundo a inspetora, havia até um banquinho em que ela chamava a atenção dos professores! Se você era convidado a sentar no banquinho, lá vinha bronca!

No dia que eu entrei aqui na escola, houve uma reunião dos professores, tipo uma festinha ali na sala. Eu entrei e nenhum dos professores me cumprimentou. Eles estavam se despedindo de alguns colegas que tinham que ir embora por conta da nova reorganização. Apenas uma funcionária me cumprimentou e, algum tempo depois, fui descobrir que ela havia me cumprimentado por se entender como subalterna a mim. Ela não me cumprimentou pela minha pessoa, mas pelo meu cargo. A hierarquia para ela era importante.

Muito do que acontecia aqui era levado através de festas, para a antiga diretora. O referencial de direção para o grupo era a de uma pessoa autoritária e eu era muito diferente. Precisei ir mostrando aos poucos para o grupo que podíamos conviver com essas diferenças e que eu dava conta do recado.

Os espaços dessa escola tinham donos! O espelho d'água era da professora X, a sala tal era da professor Y, o computador era do funcionário tal. A inspetora tem até hoje o seu armário e a sua mesa. Como eu não concordava com isso, eu mesma comecei a usar esses espaços. Usava o computador, permitia que os alunos fossem até o espelho d'água. Isso gerou um mal estar, mas aos poucos o grupo foi se modificando.

Na mesma época que entrei, a Vice-diretora também deveria ter entrado, mas veio para cá depois de cinco meses. A vice me boicotava sempre. Ela não estava bem e dizia para mim “Marina, quando eu olho para você eu vejo escrito na sua testa: Corinta!”. Eu disse para ela ir procurar ajuda médica.

Nós discutíamos muito na frente de todos. (...) Alguns professores me pediram para que não discutíssemos na frente deles. Então, eles pediram que nenhuma decisão fosse tomada nas reuniões. Eu e ela conversaríamos fora dali para decidir.

Tudo que fosse relacionado a decisões, eu deveria saber. Ela podia assinar os papéis, mas eu deveria ser informada.

Sai de férias e, ao retornar, vejo que a porta pela qual os professores entravam na secretaria estava com cadeado. Fique muito nervosa! Onde já se viu, cadeado! Eles

justificaram que sumia documentos da secretaria. Na verdade, tínhamos que assumir que o que havia, era uma falta de organização da secretaria.

Nem entrei na minha sala e já pedi para o funcionário tirar o cadeado. Muitas chaves sumiam aqui quando era preciso abrir algo, então eu disse que quebraríamos o cadeado se fosse preciso. Ao entrar na minha sala, disse para ela que não colocaríamos chaves nos armários.

Um dia uma funcionária veio até mim com um documento e disse “Marina, é você que pode assinar esse papel? Porque uma professora disse que era a vice quem deveria assinar, pois você vai sair da escola.” Eu disse à funcionária que não sairia e que era a sua diretora. Pedi que ela me contasse qual a funcionária que havia dito isso e fui até ela conversar. Para minha surpresa era a funcionária que havia me cumprimentado na festinha dos professores. A única pessoa que me cumprimentou. Fui até ela e disse “Olha, não sei por que você está dizendo isso, mas eu não sairei.”

Aos poucos, fui conquistando o grupo.

(...) Foi incrível perceber como as marcas autoritárias estavam presentes no grupo e que eles desejavam isso!

Recebi um comunicado de que havia uma oportunidade de assumir a direção em outro local e talvez a vice pudesse ir para lá. Eu ficaria sem vice, mas preferi sua ida. Prefери ficar sem ninguém, a trabalhar naquele clima.

Bem, na relação com os alunos eu percebi que era muito bom trabalhar a ideia do dedo duro (no bom sentido). Eu precisava saber a verdade sobre os atos que aconteciam aqui! Tinha aluno até colocando fogo no armário! Então, comecei a desconstruir a ideia de que quem falava a verdade era o dedo duro.

Os alunos começaram então a vir me contar as coisas. Mandavam bilhetinhos e pediam para rasgar, a mãe vinha até a escola e contava o que estava acontecendo, falavam diretamente comigo, etc.

É impressionante a dificuldade de algumas crianças de assumir o que fazem, impedindo que eu as puna dos atos. Um dia soube por outras crianças que uma determinada criança havia feito algo. Foi muito ruim ter que puni-la sem que a mesma assumisse. O pai veio na escola e disse “Mas meu filho não fez nada!”. Eu precisei dizer “Pai, se você quiser, eu te levo até a sala e as crianças vão te dizer que foi seu filho o responsável.”

2º encontro

Marina: Estou na direção desde 2002, e trabalhei como Diretora apenas nesta escola. Vejo que, às vezes, a direção é o último lugar que os professores procuram. Só quando a coisa ‘explode’ é que eles vêm até nós pedir ajuda. Isso é ruim, pois poderíamos ter evitado um problema maior.

Noto os professores muito inseguros. Eles precisam de ajuda, pois estão sem segurança em tudo, como, por exemplo no conteúdo e nas relações humanas.

Não sou uma pessoa que tem medo. Eu não tenho medo dos nossos alunos. Às vezes, vejo os professores com medo de alguns alunos e não consigo entender por quê. Será que eles não percebem que o aluno não fará nada contra ele?

Já aconteceu em uma situação, de alguns alunos quebrarem o, vidro traseiro do meu carro. Não tive medo. Eu acho que o mais importante foi descobrir os autores da ação. Temos que investigar e encontrá-los para colocá-los no lugar deles, que, neste espaço, é o de aluno. Nós achamos os alunos que fizeram isso e para minha surpresa não foram os alunos com mais problemas aqui da escola.

No ano passado, fui ameaçada por uma pessoa que reside na rua da escola. Isso aconteceu por ter pedido a praça para uso da escola.

Sabemos que hoje a classe média está envolvida no crime e que os jovens são os que estão matando por nada. O matar passou a ser como uma brincadeira e não causa nenhum tipo de sentimento de arrependimento neste jovem.

Aqui os alunos que passam por dificuldades sociais são atendidos pela escola e tanto ele, quanto a família, valorizam esse espaço. Mesmo para o menino do tráfico, para a mãe que participa do tráfico, não é vantajoso destruir esse espaço, pois eles têm interesse em continuar aqui. Não somos controlados por eles, sei que em outras escolas isso acontece.

Acho que todo esse xingamento, essas ameaças e atitudes violentas dos alunos são um jogo. Não como uma mentira, pois há efetivamente um descontrole e algum risco, mas sendo o espaço uma escola (de formação do cidadão, etc) e a relação ser de respeito mútuo, franqueza, ajudam para que se espere, das duas partes, um diálogo depois da “tempestade” – em alguns momentos das duas partes.

Neste caso, existe um teatro da minha parte, um exagero na indignação ou na “brabeza” pela atitude da criança. Com os jovens não funciona, porque já me conhecem.

Faz parte de um jogo e, neste, você precisa saber argumentar. Quando um aluno vem para a Direção, mesmo que ele já saiba que vai ser penalizado com uma suspensão, por

exemplo, nós temos o hábito de conversar com ele. Nessa conversa, noto que você passa a ter razão, quando consegue argumentar com o aluno, e mostrar por um deslize na fala dele, que ele estava errado, ou fez algo errado, ou não quer admitir que fez o que está negando.

É como se você tivesse que provar para o aluno que ele está errado, através do argumento. Penso que isso é um jogo de inteligência. Eles buscam muito nossa coerência e principalmente a justiça.

Os professores precisariam fazer isso em sala de aula. Se bem que não é fácil, com uma classe toda aguardando. Ele precisaria tirar o aluno com quem teve problema e conversar, argumentando. Porém, nem sempre ele dá conta de argumentar. Nesses casos, vejo que se ele não conseguir argumentar frente ao aluno, perderá sua força frente a ele e junto à classe. Os alunos podem não fazer as tarefas que foram passadas, mas consideram mais o professor que trabalha, do que aquele que passa os alunos sem exigir nada deles.

Quando um professor humilha determinado aluno, grita, ou xinga, está fazendo exatamente o que os alunos querem: desestabilizar o professor e o ver ali na frente perdendo o controle. Como se ele, enquanto “modelo”, fosse uma balela.

Recebo muitos alunos aqui que dizem “Ah dona, o professor acha que vou fazer alguma coisa, vê se pode.” Realmente, há professores aqui amedrontados... Têm certeza de que, se enfrentarem os alunos, vão ser punidos e as ameaças vão se cumprir. Alguns alunos conhecem o discurso da violência juvenil (ameaças) e o usam, mesmo que não seja o que querem aparentar.

A maioria dos nossos alunos tem desejo de prestar um vestibular, têm perspectiva de futuro.

Os professores precisam compreender o seu papel social... Precisam entender o jogo que estes alunos estão fazendo. Eles escolhem determinados professores para desestabilizar, para não permitir que a aula aconteça. Não fazem isso com o professor de matemática, por exemplo.

O professor precisa recuperar o seu papel social. Vejo que aqui há professores com ideais, que choram na reunião, mas conseguem voltar para a sala e tentar novamente. Outros não...

Sou uma pessoa que costuma andar pela escola... Quando vejo muito vai e vem; alunos entrando nas outras salas, já sei que haverá um problema. Costumo interferir nesses momentos, procurando evitar um problema maior. Normalmente os alunos mesmos que me avisam “Dona, vai ter briga na saída.”

Noto professores muito ingênuos aqui. Esses dias mesmo... alguns alunos levaram refrigerante e bolacha para a sala de aula, tomaram e comeram e o professor não viu. Literalmente, não viu, pois enquanto este grupinho fazia isso, outro estava na mesa do professor fazendo tumulto para que ele não visse o que estava acontecendo no fundo da sala. Você imagina a situação! Tem professores aqui que não querem ver, mas neste caso os alunos planejaram e fizeram de um jeito para que ele não visse.

Dependendo do tumulto que é gerado, eu dou suspensão. Se o aluno apronta novamente, ele leva mais do que um dia. Se há descontrole do aluno, ele vai para casa mais cedo, com a autorização, por telefone, da mãe, se for maior, ou com alguém da família, se pequeno. Normalmente, os professores e a Vice-diretora e orientação pedagógica, esperam uma consequência maior do que eu dou.

Agora, na minha vida pessoal eu tenho um medo, medo da saúde dos meus pais. Minha mãe tem 79 anos e meu pai 78. Sei que a idade está chegando e isso causa medo.

Fico o dia inteiro fora de casa. O bairro onde moro é bom, mas na minha rua praticamente todas as casas já foram assaltadas, menos a minha ... não sei por quê.

(...)

Nós construímos uma imagem de que nossa escola é segura. Procuro mostrar para todos, inclusive funcionários, alunos e professores, que isso é uma verdade. Essa imagem já foi construída e procuro mantê-la, pois senão não consigo trabalhar.

Procuro fazer um jogo de inteligência e usar a minha racionalidade. Lógico que há sentimento, mas na maioria das vezes (quando se trata de estratégia) preciso ser racional, senão não sobrevivo.

Uma coisa que tenho feito para me preservar é almoçar fora daqui, fazer coisas fora da escola. Preciso desse momento, embora às vezes não possa fazê-los. Quando a inspetora me diz: “Hoje eu gostaria que você ficasse se fosse possível”, eu fico.

Preciso preservar as pessoas que trabalham e estudam aqui.

Meu medo é o que me dá sinal de que algo não vai bem, ele não me paralisa. Se o sinto eu vou atrás, pois sei que alguma coisa vai acontecer.

Se algo acontece na escola, a Guarda Municipal e representantes da Secretaria de Educação, mesmo acionados, não vêm. Eles têm medo. Precisamos cuidar disso aqui e quebrar as lideranças negativas, colocando os alunos como alunos e não como meninos no controle da situação.

(...) Acho que não tenho tanto medo, pois sou uma pessoa otimista.

Ah! Tem uma outra coisa que me deixa receosa. São as contas on-line. Não conheço os mecanismos de funcionamento, então, procuro não usá-las. Não consigo controlar o funcionamento. Eu, particularmente, não gosto de ir ao banco, mas vou se preciso irei, pois não uso a internet para isso.

(...) Alguns alunos aqui são considerados como “filhos do rei”. Filhos meus na verdade! Este é um ataque dos professores em relação a minha postura como diretora. Como já te disse eu costumo conversar muito com esses alunos e isso incomoda.

Outra coisa são as risadas. Em um momento de conversa com os alunos que aprontaram, muitas vezes damos risadas de algo engraçado que aconteceu ali naquele momento. Os professores, a Vice-diretora e funcionários da secretaria ficam super incomodados com isso, acham que os alunos estão me desrespeitando e não estão levando a sério a punição. Eu não concordo e acho que rir não é problema algum. Todos que estão ali sabem que vão ser punidos e se aconteceu algo de engraçado, por que não rir? Por várias vezes foi-me dado, como exemplo de desrespeito, o fato de os alunos, quando voltam para a classe, depois de levarem suspensão, estarem rindo.

Vejo que a leitura dos professores é que os alunos estão me atacando e, portanto, atacando a eles próprios de algum modo. Já recebi críticas de professores dizendo que eu rio demais, e que Diretor não deve rir. Disse a eles que teríamos que aprender a trabalhar, pois eu não mudaria. Disse que a imagem que eles tinham de Direção eu não adotaria.

Muitos desses alunos têm uma vida muito difícil e violenta e a escola é encarada mais para a socialização com os colegas e para afastarem-se de casa, do trabalho e de maus tratos, que para discussão dos conhecimentos socialmente adquiridos.

VICE-DIRETORA VERA

1º encontro

Vera: Bem, eu sou do Sul, da cidade de São Leopoldo. Na minha juventude, pensei em ser qualquer coisa, menos professora. Quem sempre quis ser professora foi minha mãe e eu acabei fazendo do sonho dela, a minha profissão. Acho que às vezes a gente faz isso com os filhos, nossas frustrações são compensadas através deles. Meu pai sempre quis que eu fizesse advocacia, mas naquele momento, não deu. O sonho dele era ver o nosso sobrenome em uma placa! Hoje penso que vivi o sonho de muitas pessoas, mas não os meus.

Quando terminei o ginásio, tive que optar entre o técnico e o magistério. Fui para o magistério em uma escola de freiras, e lá eu fui adquirindo o gosto pela profissão. Comecei a dar aulas e a me envolver com o trabalho na escola.

(...) Nesta época, resolvi fazer a advocacia. Trabalhava manhã e tarde e estudava à noite. Gostei muito do curso. Tive que abdicar de um dos empregos para poder estagiar como advogada. Estagiei em um escritório, depois me casei e vim para Campinas.

A ex-esposa do meu marido veio a falecer e eu tive que assumir os três filhos dele, com meus 25 anos. Como ele era muito ciumento e não queria que eu trabalhasse, fiquei cuidando da vida escolar dos filhos dele. Acompanhava as lições, cuidava deles e da casa. Acho que isso também me aproximou bastante da educação...

Tivemos uma filha juntos. Minha mãe estava muito triste em ver a neta dela crescer longe aí que, sem eu saber, meu marido conseguiu um emprego na minha antiga cidade e nós voltamos para lá.

(...) Quando cheguei a São Leopoldo, fiquei sabendo que haveria um concurso. Foi aí que, com jeitinho e com apoio da minha família, conversei com meu marido e disse que prestaria. Ele não acreditou que eu fosse passar, pois achava que como era muita gente, seria bem difícil. Disse para ele que só aceitaria o emprego se eu pudesse trabalhar na escola que ficava atrás de casa. Mentira. Mas, era o único jeito de convencê-lo (rs). Passei no concurso e trabalhei como professora no ensino fundamental.

(...) Meu marido conseguiu um novo emprego em SP e tivemos que nos mudar novamente. Quando retornamos para Campinas, assumi algumas classes como professora substituta, até chegar o concurso. Em 2000, eu prestei e só me efetivei em 2003.

Eu sou professora, mas o ano passado, em abril de 2008, fui convidada pela diretora para assumir a vice-direção. Na época, a escola estava sem vice, então, por um processo interno, acabei assumindo.

(...) Aqui na escola como Vice-diretora, lido bastante com a papelada de pagamento, livro ponto. Tem essa parte mais burocrática e também o trato com pais, alunos e professores. É bom trabalhar com a diretora, pois todas as decisões que eu tomo são consideradas. (...) Meu cargo é de confiança, então mesmo tendo certos direitos eu tenho um respeito grande pela diretora.

(...) Aquele menino que te mostrei aquele dia é realmente um menino muito inteligente, mas tem se envolvido com as drogas e por ser usuário, faz de tudo para conseguir dinheiro. Inclusive, furtando pequenas coisas.

Eu não sou uma pessoa medrosa, meu marido é. Eu preciso encarar essas coisas, pois como os professores não sabem como lidar com essa situação, nós da direção somos quem tem este papel. Acho que comigo nunca irá acontecer nada, mas me preocupo com a minha filha.

Chamamos o aluno X para conversar e combinar o que pode e o que não pode dentro da escola. Ele é um aluno que nos ouve. Estabelecemos os limites.

Quando assumi a vice-direção no ano passado, fui ameaçada. Estávamos aqui na escola e três ex-alunos estavam do lado de fora. Eles não podiam entrar, mas dois deles pularam o alambrado. A Diretora acionou a guarda, que veio imediatamente. Dois desses meninos eram ex-alunos meus, então fiz um sinal para eles irem embora. Na verdade, eles entenderam que eu havia feito sinal para a guarda e aí a confusão começou. O menino que não pulou o alambrado começou a desacatar a guarda e foi levado por eles. Então, depois desse dia, esse menino voltou e começou a ameaçar, dizendo que iria me pegar.

A inspetora chamou esse ex-aluno e pediu que ele se acalmasse. Mas ele estava alterado por conta das drogas e então precisamos conversar com uma pessoa que tinha influência sobre ele. Realmente, o menino nunca mais veio aqui perto. Acho que ele não faria nada de mal contra mim. Talvez me assustasse com seus amigos, me colocando em uma rodinha, mas o que me deixou preocupada, temerosa, foi o fato de ele usar as drogas e ficar fora de si. Aí sim, eu acho que ele pode fazer algo de verdade para machucar.

Tenho sentido a inspetora com mais medo, mais preocupada. Um tempinho atrás, uns alunos começaram a colocar bilhetes no banheiro para ela, que ficou muito mal com isso. Ela

sempre conversou com esses alunos envolvidos no tráfico, com atitudes difíceis. Agora, a sinto mais temerosa.

Uma questão importante aqui na escola, que eu não sei explicar o porquê, é a falta de autoridade que os professores estão tendo diante dos alunos. Gente, eles precisam ser o modelo e mostrar para os alunos que são autoridades! Os professores não estão mais sabendo lidar com a falta de respeito de alguns alunos, com a falta de limites. Nós da direção é que temos que intermediar a maior parte dos problemas.

Outro dia, um professor trouxe um aluno aqui, pois ele tinha um celular em sala. O professor não vê que, ao trazer um aluno aqui, para resolver esta situação, ele perde sua autoridade!

Sempre dou uma voltinha na escola, para ver se está tudo bem. Passando por uma sala, percebi que a professora não estava conseguindo dar sua aula e que um dos seus alunos estava sentado na carteira, fora do seu lugar, jogando ioiô. Ela me viu e aí se sentiu fortalecida para pedir para que o menino parasse com o ioiô. Eu vi a situação e entrei na sala. Disse a ele “Volte para o seu lugar!” Ele, todo malandro voltou, mas antes foi até a professora, encheu o peito e foi em direção a ela, como se a estivesse intimidando. Conversei com ele, e disse o quanto isso era feio de se fazer com um professor.

Tem professor aqui que exige respeito, mas não dá o mesmo para seus alunos. Chamam alguns de “viadinho”; “burro”; “você não vai aprender mesmo.”

Nesta greve, uma professora estava dando aula e disse aos alunos que faria no dia seguinte uma aula diferente. Os alunos vieram, mas os que vieram eram os alunos considerados “problemas”. Ela olhou para eles e disse “O que vocês estão fazendo aqui? Não era para vocês terem vindo!” Então, ela acabou mudando o planejamento e dando cópia. Os alunos ficaram revoltados e precisei intermediar. Mas, o que fazer num caso desses? Os alunos não estão errados! Eu precisei desconversar, e pedir para a professora dar a aula prometida depois da cópia.

Os professores reclamam que os alunos mandam eles para ‘aquele lugar’, mas em algumas situações, eles até demoram muito para dizer isso!

O aluno precisa entender o limite e a diferença que há entre ele e um professor. O professor é autoridade em sala. Ele precisa dar as ordens. Tem professor que finge não ver as coisas. Eu não concordo com isso.

Acho que medo todo mundo tem! Só que a gente aprende a lidar com eles. Meu medo não me impede de fazer as coisas.

2º encontro

Vera: Medo? Mas, de que medo você fala? Posso falar de forma geral? Eu não me considero uma pessoa com muitos medos. Meu marido por exemplo, tem muito medo de barata. Ele diz que tem mais nojo do que medo, mas é nessa hora que o seu machismo fica bem longe, porque se precisar subir na cadeira, ele sobe.

O que eu acho que sinto sempre, é uma ansiedade. Sou uma pessoa bem ansiosa e quadradinha, sabe? Tenho que fazer as coisas todas certinhas. Quando eu tinha prova na faculdade, ou um trabalho para entregar, eu tinha que ter tudo pronto um dia antes, pois sempre ficava preocupada em deixar para a última hora. Tinha que me prevenir, vai que algo acontecesse comigo.

O mundo em que a gente vive causa um certo medo, se é que posso dizer medo, principalmente da violência. Acho que seria muito mais uma angústia do que medo. As coisas que a gente ouve na televisão, as histórias de violência, causam uma angústia. Hoje em dia as pessoas matam por nada. Isso me faz pensar no que pode vir a acontecer.

Aqui na escola procuramos cuidar da autoridade do professor na sala de aula. Isso está muito frágil. O professor tem se colocado no mesmo nível dos alunos. Não sei se por medo. Medo de enfrentar o aluno e alguma consequência acontecer com ele.

Veja, aqui na direção nós procuramos resolver as coisas com bastante diálogo e mostrar as regras para os alunos. Eu não tenho medo de exigir que a regra seja cumprida. Penso que se os princípios da regra fossem apresentados para os alunos, tudo ficaria mais simples.

O professor não dispõe de um tempo da sua aula para conversar sobre as regras. Ele acha que isso é perder tempo e não dar o conteúdo é o grande problema. Eu penso que se ele para agora para conversar, poderá ganhar mais para a frente.

Veja você essa situação. Na escola, por uma lei estadual, é proibido o uso do celular em sala de aula. Você imagina que um professor mandou um aluno para a direção, para que eu tirasse o celular do menino! Ele mesmo não pediu para que o garoto guardasse o celular, precisou da Diretora para fazer esse papel. Os professores não conseguem enxergar o quanto isso tira a autoridade deles.

(...) Como direção, nós estamos tentando resgatar o papel do professor em sala de aula. Tínhamos aqui uma política muito democrática. Democrática até demais. E se ouvia muito mais os alunos e a família, do que os próprios professores. Eles ficaram ressentidos por

conta disso, e quando eu e a nova orientadora pedagógica chegamos, tentamos mudar essa situação, colocando um pouco do nosso jeito aqui. Achei que não fosse ser muito fácil, pois eu e a diretora somos pessoas bem diferentes. Mas, nós duas, conseguimos falar o que pensamos e as coisas estão mudando.

Eu já disse que nós gostamos de resolver as coisas no diálogo, mas ano passado chegávamos a receber 15 alunos nessa salinha! Eu cheguei a dizer para a Diretora que isso precisava mudar, e que era mais fácil se conversássemos com todos os alunos da sala.

Um dia, no ano passado, uma professora mandou um aluno aqui com aquelas canetas com laser para que eu o repreendesse. Eu me considero uma professora bem exigente, mas ela era mais. Fui até a sala dessa professora e perguntei o porquê de ela ter mandado o menino para a Direção e não ter resolvido isso em sala. Ela me respondeu que a partir daquele momento seria assim, pois ela não passaria mais um carão na frente da família do aluno. Disse que tinha passado por uma situação em que a direção a havia repreendido na frente do aluno e dos pais, ficando, portanto, sem apoio algum na decisão que tinha tomado.

Nesse caso do menino que gritou com a professora, eu ouço as duas partes e retomo com o menino a regra. Depois, em outro momento, converso com a professora, procurando orientá-la.

(...) Tem muitos momentos que os alunos estão cobertos de razão, mas, enquanto Direção, precisamos dar o suporte para o professor resgatar o seu papel. Já cheguei a receber alunos aqui que vêm pedir socorro, dizendo para irmos até a sala, pois o professor nada está fazendo para solucionar o problema.

(...)Eu tenho certeza de que se houver coerência na regra e na prática, não haverá problema algum. O que não poderia acontecer, mas acontece, é ter a regra do celular e o próprio professor atendendo uma chamada no seu, em aula. Aí, realmente acho que os alunos têm muita razão.

Acho que os alunos estão confrontando o professor para ver até onde vai o seu limite. Querem testar e desestabilizá-lo. Realmente, muitos conseguem. Penso que temos que ter muita paciência e clareza nas atitudes.

A porta da direção sempre fica aberta. Nós temos esse perfil aqui, o de escuta. Quando um professor chega ali na secretaria, quando vemos o seu rosto, já pedimos para ele entrar.

Falamos pouco do medo.

Nós viemos de uma geração que tem medo até de demonstrar afetividade pelas crianças, temendo ser processados, se a criança inventar uma outra atitude do professor. Eu não tenho medo disso não, abraço as crianças, elogio e não vejo nada de errado com isso. Até nós, quem gosta de alguém batendo de frente conosco o tempo todo? Vejo que é preciso demonstrar esse outro lado, preocupar-se menos com tanto conteúdo. Com os pequenos, isso é mais fácil, as professoras conseguem retomar as regras, estar mais próximas, mas os professores dos adolescentes, não. Penso que os professores ficam temerosos de mostrar a regra e cobrá-la depois.

ORIENTADORA PEDAGÓGICA JOSI

1º encontro

Josi: Vou começar pelo fim. Estou desde o ano passado aqui nesta escola, trabalhando como op. Eu estava em uma escola de educação infantil, mas quis trabalhar mais perto da minha casa, por isso vim para cá. (...) Desde 1995 atuo como orientadora, mas já exerci outras funções dentro da rede. Fui diretora, coordenadora pedagógica...

Minha formação é em educação artística e eu fiz a faculdade pensando em dar aulas. Muita gente na faculdade não queria cursar as disciplinas da licenciatura, mas elas eram obrigatórias. Já na faculdade eu peguei algumas aulas como professora substituta de educação artística na rede estadual e na prefeitura, até surgir o concurso para eu me efetivar como professora. Eu gostava muito de dar aulas. Já trabalhei em algumas escolas e a maioria em escolas periféricas.

Eu decidi dar aula e estar na escola, porque minha família sempre valorizou esse espaço. Minha mãe não teve a oportunidade de estudar como a gente, só mais para frente é que ela fez o Mobral. Ela me contava muitas histórias e fomos aprendendo muita coisa com a experiência dela. Quando adolescente, não sabia ao certo o que queria fazer na escola, mas sabia que eu queria estar dentro dela. Acho que decidi estar na escola, porque aqui é um lugar onde sempre encontramos gente jovem. Eu tinha medo de envelhecer e achava que na escola sempre teria gente diferente e nova.

(...) Eu sou op apenas dessa escola, participo de uma série de reuniões e hoje faço parte de uma pesquisa do grupo Loed. Eu fiz um relatório para o grupo e observamos que a maioria dos orientadores estão permanecendo por mais de um ano nas escolas. Vemos isso positivamente!

Aqui eu coordeno o TDC que discute a prática dos professores e também a avaliação. Atualmente não quero mudar de função na rede. Gosto do meu trabalho, apesar de me sentir um pouco frustrada, tenho que tomar cuidado para separar a professora e a op, que estão dentro de mim. Tem momentos que vejo a professora vindo a tona e isso não é bom.

(...) Acho que é preciso trabalhar novas linguagens dentro da sala de aula, mas há resistência por parte alguns professores. De alguma forma, os alunos têm mostrado para nós que algo está errado. Eles manifestam, gritam, se rebelam. Uns são mal educados, mas outros mostram que é necessário mudar. Os professores dizem que os alunos daqui são agitados, mas, sinceramente, quem aguenta ficar todo o tempo sentado, copiando e escutando?

(...) São pouquíssimos os professores que usam um filme, uma música em sala. Tem uma professora nova, adjunta, que não tem medo de levar os pincéis para a sala de aula,. acho isso fantástico! Ela pega a caixa de pincéis e vai, sem medo. Uns até tentam, mas quando veem que os alunos estão mais agitados, recuam e vêm conversar, dizendo que essa proposta não dá certo, pois não contém a sala. Ou, então, dizem que ela não alcança todos os alunos, pois o conteúdo fica defasado. Eu me pergunto se, sendo conteudista, estamos atingindo todos os alunos? Acho que não.

(...) Tem algumas pessoas que até dizem que espero demais. Eu espero mesmo e acho que a mudança não acontece rápido assim. É difícil você acreditar em uma coisa. Tento mostrar o quanto as artes podem colaborar nas aulas. Não posso impor o que penso. Acredito que com o tempo, lentamente, as mudanças virão.

2º encontro

Josi: Sabe, depois do nosso 1º encontro fui pensando quem acolhe o Orientador Pedagógico. Nós (Orientadores Pedagógicos) temos uma reunião semanal com os outros orientadores e penso que somos nós mesmos, que damos o suporte um para o outro. Nossa atual coordenadora é ótima, tem mestrado e doutorado e experiência na rede, então estamos bem atendidas. É nosso grupo, junto com a coordenadora, que dá este suporte. É com os colegas que trocamos experiências, dúvidas, reflexões, angústias.

Não tenho a dimensão se nós, aqui na escola, conseguimos de fato acolher os professores. As relações aqui são profissionais, tendo com poucos professores, algumas conversas informais, entre poucos professores. Estes nos encontram no café, no corredor e, às vezes, comentam da sua vida pessoal. Mas, normalmente, esta conversa não ocorre com a maioria. Não sei o que os professores pensam sobre o meu trabalho. Às vezes, me pergunto isso.

Sabe, quando cheguei aqui, não foi fácil. A antiga Orientadora Pedagógica, que é minha amiga por sinal, tinha grande tempo de casa, então, quando cheguei, um grupo bem pequeno e influente foi muito resistente e fechado. Penso eu que este grupo era maior, mas que aos poucos foi se desfazendo e três ou quatro pessoas é que acabavam se fechando e resistindo.

As reuniões iniciais não foram fáceis. Era testada e por acompanhar a maioria delas, muitas vezes sozinha, acabava sendo o alvo dos testes. Cheguei a chorar depois de algumas reuniões.

É a primeira escola que trabalho que é bem próxima da minha casa. Este foi um motivo para vir para cá. Sabe, já amassei muito barro e achei que nessa altura eu tinha o direito de trabalhar mais próximo da minha casa. Coloquei na minha cabeça que não estava aqui de favor e que tinha coisas a contribuir com o grupo.

Aos poucos, fui mostrando que se havia alunos que ainda não aprendiam, era um sinal de que coisas novas poderiam ser feitas aqui na escola. Por essa época, professores novos entraram na escola também, então com eles tive o apoio, que me ajudou a conquistar o restante do grupo.

Hoje, as coisas estão mais tranquilas, mas fico pensando e refletindo sobre o meu trabalho. Gostaria de saber se ele está sendo efetivo para o grupo. Eu converso com os professores, faço reunião e escuto as insatisfações deles. Muitas vezes fico neste meio de campo, porque eles vêm até mim reclamar da Direção, dos alunos, e de outros problemas.

Agora, medo. Bom, eu tenho pavor de trânsito. Sou uma pessoa apavorada neste sentido. Tenho muito medo de atravessar a rua e passo isso para meus filhos. Todo dia é a mesma ladainha “Cuidado ao atravessar a rua, tomem cuidado no trânsito.” Acho que sinto isso, pois perdi uma irmã muito cedo, por conta de um atropelamento. Isso ficou marcado em mim. Depois tive outros irmãos que se acidentaram no trânsito. Eu sou uma pessoa muito cautelosa e são os outros que batem no meu carro. Eu dirijo com muita atenção e meu carro é batido por causa dos outros. Acho que esse é o meu grande medo mesmo.

Sinto também o medo da violência, devido ao mundo que a gente vive hoje. Já fui assaltada duas vezes.

Aqui na escola não sinto muitos medos. Sou uma pessoa segura do que faço. Tenho dúvidas se o trabalho está se desenvolvendo da melhor forma possível, mas não chamo isso de insegurança.

Eu tenho uma preocupação com meu filho que estuda aqui. Sabe, às vezes acontecem coisas muito violentas dentro da escola. Às vezes, os adolescentes brigam de forma violenta e me preocupo com meu filho que está vendo tudo isso. Ele é muito pacífico, e é muito ruim presenciar essas coisas. Os alunos se pegam, meninas se arranham, meninos se chutam. Às vezes, tudo está calmo e, de repente, explode uma confusão dessas. Eu não gosto, então me preocupo.

Como parte da direção, nós ouvimos muito os alunos. No ano passado, principalmente com os adolescentes, isso acontecia de forma exagerada. Pouco conseguíamos nosso próprio trabalho. Por qualquer motivo, os professores enviavam os alunos para nós. Vimos que isso

era uma forma de nos punir. Essa situação incomodou muito, pois os professores de certa forma estavam se acomodando e não resolviam os conflitos de sala.

(...)Alguns não querem enfrentar os alunos por medo e outros se acomodam mesmo. Tem aluno que xinga professor, desrespeita, então causa este medo. Resolver conflito é uma tarefa difícil e que demanda tempo. Alguns professores não querem fazer isso, então “mandam” para a direção.

Conseguimos diminuir essas resoluções de conflito aqui na direção. Lógico que quando o caso é mais sério, nós estamos aqui para ajudar.

Acho que é isso. Vou ter que trabalhar no feriado para repor a greve. Tenho algumas coisas para resolver, veja minha mesa (rs)

4. REFLEXÕES

Para Ciceri (2004), é por meio do medo que conseguimos enfrentar de modo adequado o perigo. Perigo é definido pela autora como uma ameaça à integridade física e psicológica, que independe da vontade do indivíduo. Já o medo, segundo ela, é a reação do corpo aos perigos. O medo permite avaliar as consequências das ameaças e tentar evitá-las.

“Sentir medo em relação a um objeto ou a um evento significa ter a capacidade de avaliar sua periculosidade e, portanto, de pôr em prática uma série de ações capazes de limitar sua força negativa e destrutiva, transformando-as, às vezes, de modo construtivo.” (Ciceri, 2004: 10)

Toda experiência nova, desconhecida, gera um certo medo. A adrenalina que acompanha o medo está presente no prazer da mudança, nos riscos, na inovação. É interessante notar que o medo, nesse caso, é um motor e não apenas inibe o indivíduo em relação à situação; ele o protege e o deixa em estado de alerta, tornando-o apto a enfrentar uma situação inesperada, com seus recursos próprios.

Dar prioridade ao estímulo perigoso é uma habilidade que o homem adquiriu para garantir sua sobrevivência. É possível analisar, por exemplo, um dos medos pré-históricos: o medo do fogo. Enquanto os animais fugiam desesperadamente dessa ameaça, o homem deu um passo à frente e transformou em benefício próprio, o poder destrutivo do temido elemento. Desafiar e conhecer o medo do fogo possibilitou que o homem enfrentasse a noite, possibilitou-lhe conhecer outros lugares, cozinhar alimentos e, com isso, ter uma qualidade de vida mais fácil.

Assim, o medo:

“(...) configura-se como uma especializada modalidade de o nosso organismo reelaborar as informações e enfrentar a realidade. Um autêntico “sistema defensivo”, que medeia nossa ação sobre o mundo, tornando-a mais segura e eficaz.” (Ciceri, 2004: 8)

Ciceri (2004) considera que conhecer a complexidade do sistema da emoção medo, nos prepara para enfrentar de modo mais adequado às ameaças e os perigos do nosso cotidiano. Destaca, porém, que não é possível listarmos quais seriam os perigos que ameaçam

os homens, pois isso varia de cultura para cultura, além do que essa é uma avaliação muito subjetiva.

A autora vê a possibilidade de o homem conhecer o funcionamento do sistema do medo e as reações do organismo, como uma maneira de um possível controle interno. Isso quer dizer que, para ela, o sujeito pode controlar, transformando o perigo de ameaça em desafio.

Ciceri (2004) mostra que o “sistema do medo” compreende três *circuitos neuronais* e foi sendo aprimorado com o decorrer da evolução da espécie humana. O *sistema do medo* não se caracteriza como a própria experiência do medo e sim como um sistema de comportamentos que permite a defesa do indivíduo e sua sobrevivência.

O primeiro circuito é denominado *circuito primitivo* do medo. Ele não se encontra apenas nos mamíferos, mas também nos répteis, peixes, pássaros e outros animais. Este equivale a uma reação primária que está fora do consciente ou da razão, é uma reação mais instantânea, como um piloto automático do medo. O indivíduo avalia cada objeto e sensação no campo perceptivo e identifica o perigo, e pode decidir se luta ou foge do que lhe causa medo.

“As amígdalas e as estruturas conexas que constituem esse complexo circuito selecionam somente poucos e essenciais elementos de uma condição de perigo, não os detalhes.” (Ciceri, 2004: 39)

O segundo circuito destacado é denominado *circuito racional*, sendo o mais lento e elaborado, permitindo ao indivíduo administrar racionalmente um medo e avaliar suas respostas. A função deste circuito é apresentar para o indivíduo alguns possíveis cenários para que tenha como avaliar se deve ou não enfrentar aquela ameaça.

Por fim, o último *circuito é o consciente*, funcionando como a elaboração do sistema de vigilância, sendo o decisor supremo. Aqui, o indivíduo já tem a consciência de que sente

medo e é essa consciência que permite diferenciar a mais simples reação, ao perigo de uma complexa emoção de medo.

Embora Ciceri (2004) aponte para um medo que impulsiona o homem para lidar com o perigo, acredito que nem sempre conseguimos agir racionalmente quando sentimos medo. Por mais que haja tentativas dos sujeitos, determinadas ameaças fogem do controle objetivo. Ao invés de respondermos ao perigo na intenção de nos autorregular, amplificamos a sensação de mal-estar, pois não reconhecemos o que nos apavora.

Por isso, não posso deixar de destacar a presença de um inconsciente, que também determina no sujeito formas de expressão da emoção medo. Assim, trago as contribuições de Mijolla, que apresenta um percurso histórico freudiano, no qual diferencia os conceitos medo e angústia.

Mijolla aponta que Freud:

“(...) discute, em vários textos, as relações semânticas entre três termos: Angst (angústia), Furcht (temor, medo) e Schreck (pavor). Cumpre desde já observar que essa correspondência termo a termo, e, em particular a oposição clássica angústia e medo, suscita um problema de tradução: com efeito, ao contrário do uso da palavra angústia na língua francesa (angoisse), é possível, em alemão, dizer “ich habe Angst vor ...”, o que se traduz por “tenho medo de ...” (Mijolla: 1159)

A distinção entre os termos angústia e medo nos escritos freudianos se dá, segundo Mijolla, na relação que o indivíduo tem com os objetos. Em um artigo de 1895, “*Obsessões e Fobias: seu mecanismo psíquico e sua etiologia (1895,1894)*”, Freud diferencia as fobias e obsessões, dizendo que nas fobias as emoções são sempre de angústia, de medo. Freud destaca dois grupos de fobias, diferenciando-os conforme a natureza do objeto temido:

“(1) fobias comuns, medo exagerado de coisas que todos detestam ou temem em alguma medida, tais como a noite, a solidão, a morte, as doenças, os perigos em geral, as cobras etc.; (2) fobias contingentes, medo de condições especiais que não inspiram medo ao homem normal: por exemplo, a agorafobia e outras fobias da locomoção.” ([1895,1894], 1996: 84-85)

No entanto, a noção de angústia nestes primeiros escritos é caracterizada quando o indivíduo experimenta um estado emocional que não possui relação com um objeto

específico. “A angústia pertinente a esse estado emocional, que subjaz a todas as fobias, não deriva de qualquer lembrança (...)” (Freud [1895,1894], 1996: 85). Freud ainda considera que nas fobias:

“Nunca se encontra nada além do *estado emocional de angústia* (grifo do autor), que, por uma espécie de processo seletivo, traz à tona todas as representações adequadas para se tornarem alvo de uma fobia. No caso da agorafobia etc., encontramos frequentemente *a recordação de um ataque de angústia* (grifo do autor); e o que o paciente de fato teme é a ocorrência de tal ataque nas condições especiais em que acredita não poder escapar dele.” (Freud [1895,1894], 1996: 85)

Em *Além do princípio de prazer* (1920), Freud destaca a diferenciação entre medo e angústia, relacionando-os ao perigo. Ele aponta que embora usemos os conceitos susto, medo e ansiedade como sinônimos, são claramente diferenciados se pensarmos na sua relação com o perigo. De acordo com Freud:

“A ‘ansiedade’ descreve um estado particular de esperar o perigo ou preparar-se para ele, ainda que possa ser desconhecido. O ‘medo’ exige um objeto definido de que se tenha temor. ‘Susto’, contudo, é o nome que damos ao estado em que alguém fica, quando entrou em perigo sem estar preparado para ele, dando-se ênfase ao fator da surpresa.” (Freud [1920], 1996: 23)

Na citação anterior, a palavra ansiedade pode ser traduzida como angústia. Logo, podemos dizer que a angústia é a expectativa e preparação para o perigo, e o medo é o estado de conhecer e deparar-se com o objeto de medo. Mijolla afirma que, segundo Freud, na angústia, há a expectativa de um objeto indeterminado, já o medo é o encontro da angústia com aquele objeto.

Para Mijolla, “se o status da angústia enquanto afeto, se afirmou muito cedo na elaboração teórica de Freud, o medo apresenta-se mais incerto e parece situar-se mais perto do registro da descrição comportamental.” (1160) Além disso, o autor aponta que a oposição entre medo e angústia deixou de ser mencionada nos escritos mais recentes de Freud. A partir de 1916, um novo conceito surge na teoria freudiana: o de angústia real.

“Nas Conferências introdutórias sobre psicanálise, Freud sublinha o caráter racional e compreensível da angústia real, deflagrada pela percepção de um perigo exterior, ou seja, **nas condições do surgimento do medo**. Logo, a questão fundamental, à

qual voltará por várias vezes, é a do aparecimento da angústia, sinal gerado por um perigo externo ou interno.” (Mijolla: 1160)

Nos trabalhos pós-freudianos, a noção de medo é essencialmente utilizada para caracterizar manifestações infantis. Neste trabalho, enfatizei o estudo de Melanie Klein, psicanalista britânica, que, apesar de reconhecer as contribuições de Freud, possibilitou rupturas importantes na psicanálise desenvolvida pelas clínicas que o seguiram, cunhando novas explicações sobre o psiquismo humano.

O interesse de Klein nos primeiros anos de vida das crianças e na preocupação com aspectos mais sombrios e cruéis do psiquismo não só conduziu a autora a um melhor entendimento dos processos das psicoses e esquizofrenias, como também revelou novos conhecimentos a respeito do ego e das ansiedades, em crianças que ainda não haviam desenvolvido a linguagem verbal.

É importante dizer que, em nenhum momento, a emoção medo aparece claramente definida em suas obras, vindo, porém, associada a terrores, fobias, ansiedade e ao superego arcaico. Segundo Klein (1997), os medos são vividos como transformações da ansiedade original:

“Todos esses graus de medo são apenas modificações da sua ansiedade original, que, como no caso de medo de pessoas, pode determinar todo o seu comportamento social mais tarde. Uma fobia explícita a certos animais se transformará em uma aversão a eles ou a animais em geral. O medo de coisas inanimadas, que para as crianças pequenas são sempre dotadas de vida, surgirá mais adiante, quando forem adultas, como uma inibição de atividades a elas associadas. Assim, em um caso, a fobia que uma criança tinha por telefones tornou-se, anos mais tarde, uma aversão a telefonar; e, em outros casos, um medo de máquinas deu lugar a um desgosto por viajar ou a uma tendência a um grande cansaço em viagens. Em outros ainda, um medo de sair à rua transformou-se em uma aversão a caminhadas, e assim por diante.” (Klein, 1997: 116)

Assim, para compreender a emoção medo, revisei os principais textos de Melanie Klein e com ajuda da nota explicativa inglesa do artigo *“O desenvolvimento inicial da consciência da criança”* (1933) in: *“Amor, Culpa e Reparação e outros trabalhos”* (1996), formulei, possíveis compreensões para tal conceito.

De acordo com a nota explicativa destacada anteriormente, Klein diferenciou nos textos publicados a partir de 1927, os conceitos medo e culpa, como duas forças que advêm do superego, definido por Klein (1996) como “a faculdade resultante do desenvolvimento do complexo de Édipo, através da introjeção dos objetos edipianos, e que, com o fim desse complexo, toma uma forma duradoura e inalterável” (184).

Klein defende a ideia de que tanto o ego como as ansiedades estão presentes desde o nascimento da criança. Devido ao seu trabalho analítico com crianças pequenas, Melanie Klein notou que o ego em sua forma mais primitiva, fantasia a luta contra as ansiedades experimentadas nas relações com os objetos, buscando manter sua integridade, lutando contra as fantasias de aniquilamento.

Nos primeiros anos de vida, o ego está submetido à pressão das ansiedades arcaicas e é ainda bastante frágil. Ele se vê pressionado pelo id e pelas ameaças do superego cruel e tem que fazer de tudo para satisfazer os dois lados. A ansiedade arcaica, sentida na forma de medo de aniquilamento do ego, foi denominada por Klein como ansiedade persecutória, caracterizando a posição esquizoparanóide (do nascimento até os três ou cinco meses de vida). Essa posição expressa atitudes não integradas, cindidas, na qual partes do self do bebê são projetadas (esvaziadas) para dentro de partes dos objetos com os quais se relaciona.

Klein (1996) aponta que a criança precisa dos objetos bons internalizados para combater o medo paranóide e também dos seus perseguidores, pois teme perder tais objetos. Este medo paranóide é sentido em fantasia, o qual, nas fases iniciais do seu desenvolvimento, persegue os objetos bons e o próprio ego do bebê. No entanto, o ego, nesse momento da vida, percebe sua incapacidade de manter protegidos os objetos bons, pois o interior do indivíduo é sempre percebido como um local perigoso, onde o objeto não sobreviveria.

O medo de perder o objeto “bom” internalizado torna-se fonte perpétua de ansiedade de que a mãe verdadeira morra. Segundo Klein (1996), “toda experiência que aponta para a

perda do objeto amado real estimula medo de também perder aquele que foi internalizado.”
(308)

É possível exemplificar tais atitudes se pensarmos na relação do bebê recém-nascido e o primeiro objeto vital para sua sobrevivência, o seio de sua mãe. Este é sentido pelo bebê de forma cindida, ou seja, como um objeto gratificador, que o alimenta e cessa a sensação de morte, mas também, como um objeto frustrador, que nem sempre está à sua disposição e chega no momento desejado. Vivendo essa cisão bom-mau, o bebê projeta, por meio de seu sadismo, ódio em relação à mãe:

As arremetidas fantasias à mãe seguem duas linhas principais: uma é o impulso predominantemente oral de sugar até deixar seco, morder, esvaziar e despojar o corpo da mãe dos seus conteúdos bons. A outra linha de ataque deriva dos impulsos anais e uretrais e implica expelir substâncias perigosas (excrementos) para fora do self e para dentro da mãe (KLEIN, 1946 *apud* HINSHELWOOD, 1992: 176)

O sadismo projetado leva a criança a temer ataques cruéis, tanto dos objetos em que projetou seu ódio, quanto do seu superego cruel. Klein (1996) aponta que o medo da criança em ser cortada aos pedaços, ser devorada, faz parte da sua vida mental e se torna uma influência em seu inconsciente, deixando a criança na luta com as figuras (imagos) ameaçadoras.

A criança forma imagens fantásticas dos pais, pois percebe que projetou neles suas pulsões agressivas e teme que eles possam dirigir os mesmos impulsos. O medo que a criança tem dos objetos reais está apoiado por seu superego e pelos seus objetos reais, vistos sob a influência do superego cruel.

Freud, em “*Mal-estar na civilização*” afirma:

“(…) que a severidade original do superego não representa – ou não representa tanto – a severidade que se experimentou dele (o objeto), ou que se atribui a ele; ela representa, na verdade, a agressividade que o próprio indivíduo dirige contra ele.”
(Freud, [1927] 1996: 133)

É interessante notar que esse superego arcaico, cruel e fantástico não está vinculado ao complexo de Édipo, como defendido por Freud. Klein (1996) considera que ele está

presente, anteriormente, na vida da criança pequena e inicia sua formação na primeira introjeção oral dos objetos, por exemplo, o seio na amamentação, na forma de ansiedade.

“No meu último artigo, onde baseei meus comentários nas descobertas que fiz na análise de crianças muito pequenas, observei que o complexo de Édipo se instala com a experiência de privação trazida pelo desmame, isto é, no fim do primeiro ou no início do segundo ano de vida. Ao lado desse processo, vemos o começo da formação do superego.” (Klein, 1996: 182)

De acordo com Klein (1996) por trás das fantasias e figuras imaginárias, advindas do superego cruel, há objetos reais, que são os próprios pais das crianças, mas que não correspondem aos pais verdadeiros. A criança cria uma imagem fantástica de seus pais, afastada da realidade, devido à enorme quantidade de ansiedade presente em sua vida.

A violência do superego inicial é o resultado das pulsões destrutivas, impulsos libidinais e agressivos. Por isso, “O medo que a criança tem dos objetos sempre será proporcional aos seus impulsos sádicos.” (Klein, 1996: 288)

É interessante neste momento refletir sobre as ideias de Ciceri (2004) na relação com a teoria kleiniana. Mostrei que Ciceri (2004) considera que, ao conhecer a emoção medo e seus modos de funcionamento, é permitido ao sujeito um controle racional sobre ele. Para a autora, o medo permite avaliar o que nos ameaça e tentar evitar suas consequências. Ao ler as considerações de Melanie Klein sobre o medo, fica bem claro que ele advém de questões nada controladas pelo sujeito.

Mesmo quando o medo está localizado nos objetos reais, como, por exemplo, o medo em relação aos pais, a origem deste medo advém de projeções, ataques sádicos e de um superego cruel. Todos esses aspectos não são controlados pela criança, pois fazem parte da sua vida mental, que é influenciada pelo seu inconsciente.

A ansiedade servirá para aumentar seu sadismo, pois aumenta o desejo da criança de eliminar os objetos que poderão destruí-la. Enquanto a função do superego for a de causar

ansiedade, despertará no ego mecanismos violentos de defesa, de acordo com Klein (1996) defesas de natureza não éticas e sociais.

A fase sádica da criança, iniciada pelo desejo canibal de morder, sugar e comer o corpo da sua mãe é seguida da fase sádico anal, caracterizada pelo desejo reprimido de, através das fezes, atacar o objeto, neste caso própria mãe. Em seguida, Klein aponta o estágio genital em que o sadismo já é menos intenso e, então, será menor o terror das imagens irreais.

À medida que os impulsos genitais ganham força, vão surgindo imagens positivas, mais próximas dos objetos reais, comparadas à mãe bondosa. Aqui, o superego passa a gerar menos ansiedade, mais sentimento de culpa e mecanismos de defesa mais próximos da moral e ética. O superego, que antes era assustador e fazia exigências demasiadas, agora é mais suave e faz exigências que o ego pode obedecer. Assim, a criança tende a desejar a reparação daquilo que em fantasia danificou, fase esta em que temos a consciência propriamente dita.

Além disso, passa a conhecer os objetos de forma total e não cindida como na posição esquizoparanóide. A junção de amor e ódio em relação a um único objeto dá origem no bebê ao sentimento de culpa e tristeza profunda, denominado por Klein (1991) como ansiedade depressiva, expressada na posição depressiva. Nesse ponto, o bebê reconhece partes boas e ruins dentro de si e também nos objetos. Ou seja, os objetos bons e maus começam a ficar mais integrados e um contamina o outro, permitindo que o bebê sinta que o objeto bom é também mau e o objeto mau pode ser bom. Ao dar-se conta desta integração, o bebê sente que atacou o objeto amado e sente-se culpado por isso, com medo de perdê-lo e destruí-lo.

“Os aspectos amados e odiados da mãe não são mais sentidos como tão separados, e o resultado é uma intensificação do medo da perda, estados afins ao luto e um forte sentimento de culpa, porque os impulsos agressivos são sentidos como sendo dirigidos contra o objeto amado” (Klein, 1991: 33)

Segundo Klein, a posição depressiva permite uma maior compreensão da realidade psíquica e também do mundo externo, por isso é fundamental na vida emocional do bebê e

interfere no desenvolvimento da criança como um todo. A criança passa a proteger e a reparar o objeto que danificou e estabelece relações de objeto mais satisfatórias, que contribuem para a integração do ego. Nesse momento da vida, aparece uma nova capacidade de amar, que tem papel central no desenvolvimento da criança, ou seja, o interesse pelo objeto é por ele em si, e não apenas pela gratificação que ele proporciona.

De acordo com Hinshelwood (1992), a posição depressiva é decisiva para os relacionamentos maduros, pois é a fonte de sentimentos generosos, que almejam o bem-estar do objeto, reconhecendo-o em sua totalidade. Marca-se, neste momento, a importância do objeto bom na vida sujeito, sendo necessária sua sustentabilidade para a garantia da sua segurança psicológica.

Por fim, devo dizer que entendo ser o mundo interno do sujeito, uma das dimensões para se compreender a emoção medo. As raízes inconscientes desse mundo interno e seus aspectos assustadores ajudam a explicar algumas de nossas fragilidades e inseguranças. Porém, junto a isso, entendo existir uma outra dimensão do medo, que não advém do sujeito, mas que o implica diretamente e o convoca a agir no mundo – respondendo a ele e sendo afetado por ele, simultaneamente. Essa dimensão é a do medo produzido no contexto social e presente no cotidiano das pessoas. Um medo que se produz historicamente e culturalmente; que cabe ao Estado manejar, para que não se converta em agressão, mas que também pode ser utilizado pelo Estado com vistas ao controle. Quais as origens desse medo? De que natureza seria? Seria ele um medo presente apenas na atualidade?

A esse respeito, para Hobbes (1651,[2003]) o medo foi a emoção que fundamentou a construção do Estado Moderno e, em assim sendo, não está presente apenas no contexto atual em que vivemos. Então, recorro às ideias do filósofo Thomas Hobbes em sua obra “O Leviatã” que, há tempos, pensou o ser humano, as relações entre os homens, a insegurança e especialmente o medo.

O pensamento hobbesiano pode ser entendido, segundo Ribeiro (1984), quando se conhece o que o autor tem a dizer a respeito do estado de natureza dos seres humanos. Para Hobbes (1651,[2003]) o homem em sua condição natural – estado de natureza – vive segundo suas paixões, suas vontades e seus desejos individuais. Viver em uma sociedade regida pela natureza dos homens seria viver diariamente uma “guerra de todos contra todos.”

Ainda ao falar sobre o “estado de natureza”, Hobbes não está necessariamente falando de condições vividas na pré-história, mas sim de qualquer situação em sociedade, onde haja ineficiência de um governo. Segundo ele, uma sociedade que passa por esse estado de natureza vive momentos de desordem, de incerteza, de medo e de crueldade. A liberdade causa a guerra generalizada e faz com que seja necessária uma instância superior que reprima, de alguma maneira, as vontades individuais. No estado de natureza não há um poder que mantenha o respeito entre os homens.

Continuando seu pensamento na mesma obra, sugere Hobbes que para superar essa etapa natural deve haver um Estado controlador – o Leviatã – que tem o propósito de manter a paz e racionalizar os instintos humanos. A esse Estado absoluto seria concedida toda a autoridade sobre os súditos e, em troca, esses receberiam a garantia de paz. Participando de um contrato social, os homens cederiam parte da sua liberdade e o soberano ofereceria um bem maior, efetivando, de fato, a vida em sociedade. Esse pacto consentido por todos, seria a transformação dos homens – antes regidos pela sua natureza – em um corpo político.

Para Ribeiro (1984), o pensamento hobbesiano é o da soberania: “reconhecer, no interior do corpo político, um poder soberano perante o qual nenhum privilégio localizado, nenhum direito adquirido subsista; fundar tal poder na representação, fazendo este foco central haurir dos súditos a sua força.”(Ribeiro, 1984: 43) Essa ideia rompe com o pensamento do Antigo Regime das sociedades divididas em ordens e é, portanto, uma ideia inovadora e moderna, indicando a representação dos homens pelo Estado absoluto.

Hobbes (1651,[2003]) considera que a superação do estado de natureza para o estado político é, em verdade, a vida civilizada. Devido ao fato de o homem não ser guiado por suas paixões e vontades, vive-se, na vida civilizada, o não temor entre os homens, pois se passa a temer o Estado, agora visto como autoridade e soberano no controle das paixões individuais.

É, portanto, a emoção medo que, ainda segundo Hobbes, leva os homens a instituírem um contrato comum a todos e, portanto, a própria vida em sociedade. O medo que os homens sentem uns dos outros faz com que abram mão da sua condição natural e aceitem a moralidade de um soberano. Para Limongi (2007), “O medo parece ser, para Hobbes, o cimento da vida civil.” (p.136), pois foi a partir dele que o homem instituiu os vínculos em sociedade.

Hobbes convida a pensar o medo positivamente, racionalizando-o. Segundo Limongi (2007):

“A razão instrumentaliza desse modo o medo, o que é diferente de cultivá-lo. Na cultura do medo, trata-se de fundar um poder sobre o medo e de produzir com isso mais medo, até o limite do pior deles, que é o da morte violenta. Mas o medo com o qual conta a razão não é o de um poder ele mesmo fundado sobre o medo, e sim sobre um contrato e, no limite, na própria razão; seu efeito tampouco é fundamentalmente o medo, mas a obrigação, e o medo apenas na medida em que tonar possível os vínculos contratuais.” (152)

O pensamento hobbesiano está ligado às ideias da modernidade, que pretendia eliminar o medo da vida das pessoas. O sonho moderno propunha que, com o planejamento racional, previsões e controle, a vida em sociedade seria “humanamente feliz”. Porém, o cenário atual de medo e violência, sugere que o sonho da “perfeição moderna” e da realização da felicidade humana, não se cumpriu. (Rocha, 2008)

Na atualidade, inúmeras características do homem hobbesiano que vive em sociedade podem ser reconhecidas, porém ainda em seu estado de natureza. Vivemos uma quase guerra de todos contra todos... A insegurança ronda a vida cotidiana e, cada vez mais, as paixões individuais, as vontades individuais ganham cena, extrapolando qualquer contrato ou conduta

a ser seguida. A desconfiança, o individualismo, a busca pelo poder, sugerem que homens lutem entre si, numa competição desenfreada.

Vivemos um momento de ruptura de valores, e o medo de todos contra todos volta a aparecer, porém de um jeito mais assustador. Na atualidade, segundo Bauman (2008), “o que mais amedronta é a ubiquidade dos medos; eles podem vazar de qualquer canto ou fresta de nossos lares e de nosso planeta.” (2008: 11) Além disso, tais medos, chamados por Bauman como *medos-líquidos*, não são nomeáveis, o que de certa forma é mais aterrorizante, pois potencializa o sentimento de impotência do homem diante do inevitável.

Tais medos ameaçam porque não se sabe ao certo de onde eles vêm. Quem sente, não consegue identificar a origem da ameaça e tem a sensação de que o perigo está em qualquer lugar, no local de trabalho, na rua, na natureza (inundações, furacões, tempestades e tantos mais), em outras pessoas que podem destruir nossos lares, empregos e corpos, seja criminalmente, seja por atos terroristas e agressões.

Embora Ciceri (2004) veja a possibilidade de o ser humano conhecer o funcionamento do sistema do medo e as reações do organismo como uma maneira de um possível controle interno, penso que o sujeito que vive na sociedade líquida-moderna, não dá conta de identificar o perigo e elaborar uma saída, pois os perigos entram e saem a todo momento; a sensação de insegurança está em toda parte. O sujeito que sofre com os medos-líquidos, vive em um estado de alarme. (Bauman, 2008)

No *mundo líquido-moderno*, a luta contra os medos se tornou tarefa para a vida toda. Como entendemos que o futuro não pode ser controlado por nós, usamos os “cartões de crédito” que nos permitem a satisfação imediata. Nosso pensamento de *descontinuidade* nos permite dívidas e satisfações, não a frustração. Buscamos estratégias que nos permitam afastar-nos, mesmo que temporariamente, dos perigos ou então, estratégias que desloquem nossa atenção para outros focos.

Bauman (2008) destaca que alguns medos são reforçados pela mídia e, embora pareçam ser imaginários, não o são em sua totalidade. Os reality shows, por exemplo, são clássicos típicos de como é inevitável ser excluído de uma competição ou de um grupo. Esta inevitabilidade é comparada com a inevitabilidade da morte. Podemos até mantê-la à distância por um tempo, mas temos a consciência de que ela chegará. Somente nós, seres humanos, temos a consciência de que não podemos evitar a morte e passamos a vida toda tendo que lidar com isso.

Viver sob um estado de insegurança não é privilégio dos menos favorecidos socialmente. Vemos pessoas que decidem morar em condomínios luxuosos, de alto padrão, buscando ali afastar-se da insegurança do “mundo lá fora”; viver rodeado de segurança, cercas elétricas e câmeras, no entanto, não garante que o sentimento de insegurança não esteja presente na vida dessas pessoas, muito pelo contrário, intensifica sua visão de impotência em relação ao “mundo de fora”, tornando-o ainda mais ameaçador.

Rustin (2000) aponta que, às vezes, as pessoas que decidem ter uma casa luxuosa pagam um preço psíquico caro para ter este bem material. Para mantê-lo, elas se veem obrigadas a ter uma pessoa vinte e quatro horas no portão da sua casa, garantindo a segurança de sua família. O autor considera que isso gera um dano à qualidade da experiência de liberdade, pois o ser humano defende-se, a todo momento, contra possíveis ameaças à sua vida.

A insegurança moderna é marcada pelo medo, principalmente das atitudes humanas, seja pela maleficiência ou malfeitorias. Castel (*apud* Bauman, 2008) atribui à individualização humana a principal responsabilidade por essa situação. Notam-se, aqui, as ideias de Hobbes (1651,[2003]) as quais sugerem que a luta dos homens, a guerra de todos contra todos, é marcada pela a realização – a qualquer custo – das vontades e dos desejos pessoais.

As comunidades, corporações, atos conjuntos em prol de todos foram substituídos por ações individuais. Cada um vai à busca dos seus próprios interesses e satisfações. Não há solidariedade, pois o desejo do outro só me afeta se interessar também a mim mesmo.

“Numa sociedade assim, a percepção da camaradagem humana como fonte de insegurança existencial e como um território repleto de armadilhas e emboscadas tende a se tornar endêmica. Numa espécie de círculo vicioso, ela exacerba, por sua vez, a fragilidade crônica dos vínculos humanos e aumenta os temores que essa fragilidade tende a gerar” (Bauman, 2008: 172)

A verdade é que o projeto moderno de mundo, que buscou, segundo Rocha (2008), o controle, a razão e a eliminação dos conflitos, almejando uma sociedade sem a violência e sem o medo, parece estar vivendo, segundo o “mundo-líquido” de Bauman, sua decadência, embora ainda carreguemos resquícios daquele pensamento. A razão moderna não cumpriu a promessa feita séculos atrás de pensar o mundo e a vida racionalmente – sem violência e sem medo. Mesmo com as promessas modernas de novas descobertas científicas e tecnológicas, não foi possível atingir a segurança total e uma vida isenta de medo.

Tendo destruído o mundo dos humanos, o medo adquire forma e estrutura próprias, não precisando de estímulos para se desenvolver. Nossas próprias ações individualistas o estimulam e fazem com que assumamos uma postura defensiva, dando credibilidade às ameaças pressentidas.

O medo invade a vida das pessoas e a própria rede de proteção dos direitos sociais está cada vez mais enfraquecida e, assim, as pessoas já não a sentem como uma estrutura sólida para planos futuros. Agora o indivíduo precisa lutar sozinho na tentativa de encontrar práticas e soluções para problemas que não foram gerados por ele, mas foram produzidos socialmente. Ainda conforme as ideias de Hobbes (1651,[2003]), o indivíduo que vive em uma sociedade como essa, vive sem paz e teme inclusive a sua própria morte.

Já aponte anteriormente que o contexto vivido pelos professores não é diferente do contexto atual acima descrito. Alguns relatos desta pesquisa mostram o quanto os professores atuam sozinhos, em um cenário nada promissor:

“Tenho uma amiga no Estado que agora é Coordenadora. Ela é muito dura nas suas decisões, ela bate de frente. Ano passado ela teve o seu carro queimado na porta da escola. Hoje eu a ajudo, procurando conversar, ao invés de bater de frente” (Professor Arthur).

“O mundo em que a gente vive causa um certo medo, se é que posso dizer medo, principalmente da violência. Acho que seria muito mais uma angústia do que medo. As coisas que a gente ouve na televisão, as histórias de violência, causam uma angústia. Hoje em dia as pessoas matam por nada. Isso me faz pensar no que pode vir a acontecer.” (Vice-diretora Vera)

“Hum! Professor não fala que tem medo. Acho que a escola conversa conosco e escuta os problemas que estamos passando em sala. O professor e o aluno falam o que ocorreu e às vezes a atitude do professor é questionada. O professor tinha mais autoridade.

Na maioria das escolas quando levamos um caso para a direção ela fala com o aluno e dizia que ele está errado e o professor com razão... agora, as coisas não são bem assim. Nós somos escutados e temos que justificar, argumentar.” (Professor Fábio)

“Maria Lígia: Como a escola lida com os medos dos professores?

Arthur: Ela não pode fazer nada. Não há um espaço para tratamento... O professor é como um soldado... Ele tem que fazer o trabalho e pronto!” (Professor Arthur)

Os professores se encontram, na maioria das vezes, sozinhos, em um cenário hostil, que gera ainda mais a insegurança e o medo. Pergunto-me: como é viver num estado de abandono? Como é, para o professor, viver num estado de insegurança e medo e não ter acolhimento das suas emoções?

A psicanálise kleiniana e bioniana traz elementos importantes para pensar essa situação, através do conceito de identificação projetiva. De acordo com Klein “(...) essa capacidade de identificação com outra pessoa é o elemento mais importante nos relacionamentos humanos em geral, e também condição para autênticos e fortes sentimentos de amor.” (1975: 95)

Para Klein (1991), desde muito cedo há um vínculo entre os fatores intrapsíquicos e os externos vividos pelo bebê. Essa relação entre o mundo interno e a realidade externa pode ser explicada pelo conceito da *identificação projetiva*. Essa identificação projetiva, processo que surge durante os três ou quatro primeiros meses de vida, se dá a partir da cisão do ego, na expulsão (projeção) violenta de excrementos de nosso *self* em um determinado objeto, com o objetivo de controlá-lo e de tomar posse de seu conteúdo.

Klein (1991) explica o mecanismo da identificação projetiva na relação mãe-bebê. O ego do bebê – na sua fase mais primitiva – luta contra as ansiedades arcaicas e fantasias de aniquilamento. Para dar conta deste caos vivido internamente, o bebê expela (com ódio) para dentro da sua mãe, partes “excindidas do ego” e também em fantasia, ataca (morde, escava, assalta) o corpo dela, retirando dali todo o seu conteúdo bom. (Klein, 1991)

Como afirma Klein (1991):

“Esses excrementos e essas partes más do *self* são usados não apenas para danificar, mas também a controlar e tomar posse do objeto. Na medida em que a mãe passa a conter as partes más do *self*, ela não é sentida como um indivíduo separado, mas como o *self* mau (...)” (27)

O movimento descrito acima leva a uma forma particular de identificação e, segundo Klein (1991), “estabelece o protótipo de uma relação de objeto agressiva.” (27). Isso porque, quando o bebê projeta impulsivamente, com o objetivo de danificar e controlar sua mãe, ele a sente como um objeto perseguidor.

É importante dizer que, quando a projeção é excessiva, partes boas da personalidade são sentidas como perdidas e o ego do bebê fica debilitado/empobrecido. Isso ocorre “porque o componente agressivo dos sentimentos e da personalidade está intimamente ligado na mente com poder, potência, força, conhecimento e muitas outras qualidades desejadas.” (1991: 27) A ‘perda’ da realidade interna, a sensação do *self* perdido e em pedaços, pode ser sentido pelo sujeito como objetos perseguidores, levando-o a viver novas ansiedades persecutórias.

Porém, não são apenas partes más do *self* que são projetadas, mas também partes boas/amorosas. De acordo com Klein (1991), as identificações baseadas nas projeções de partes boas do *self* influenciam as relações de objeto, isso porque, quando o bebê projeta sentimentos bons e partes boas do *self* para dentro da sua mãe, fica instrumentalizado para boas relações de objeto e para integrar o seu ego.

Identificar-se com o objeto externo possibilita, na fantasia, a construção da identidade do *self* e do objeto e, também, do sentimento de acolhimento e pertencimento a ele. Para um ego ainda em desenvolvimento, esse mecanismo possibilita a vivência da ‘empatia e comunicação, que desempenha um papel importante na participação da realidade social’. (Hinshelwood, 1992: 201)

Apesar da possibilidade de ser vivida de forma excessiva, a experiência da identificação projetiva é crucial na integração das partes cindidas do bebê e do objeto com o qual se relaciona. O bebê, por exemplo, após a experiência de identificação e desenvolvimento físico-emocional, integra a própria figura da mãe, sentido-a como um objeto total e criando sentimentos expressivos em relação a ela.

Bion (1991) cunhou os conceitos “*container*” - aquele que acolhe os sentimentos projetados, e “*contido*” – o que está sendo projetado –, para demonstrar como a identificação projetiva pode ser positiva e exercer um papel de comunicação.

A identificação se torna positiva quando ambos, container e contido, se relacionam na forma de comunicação e há empatia entre ambos. Neste caso, o “*container*” processa o sentimento projetado e retorna-o para aquele que o projetou de uma maneira suportável. O processo nos faz pensar que o “*container*” acolheu as ansiedades e os medos daquele sujeito que ainda não os suporta e não sabe como administrá-los dentro de si.

Se pensarmos na relação mãe (container) e bebê (quem projeta conteúdos), principalmente nos primeiros anos de vida, poderemos notar possibilidades de acolhimento e, portanto, algumas possibilidades de identificação projetiva. Bion (1991) destaca, por exemplo, a mãe com a capacidade de *reverie*, como aquela que dá forma para o que o bebê está sentindo, ou seja, consegue “*digerir*” suas ansiedades. A identificação projetiva, quando realista e acompanhada da *reverie*, possibilita um contato profundo entre dois psiquismos, cada um servindo de sustentáculo para o desenvolvimento do outro.

Por outro lado, essa relação pode ser destrutiva quando o “*container*” não é efetivo e não acolhe aquilo que é projetado. Neste caso, Bion aponta alguns caminhos para essa não efetividade na relação mãe e bebê. Podemos encontrar, por exemplo, a mãe que vem ao encontro do filho para suprir uma determinada necessidade, mas que, de fato, não é aquela demandada por ele; ou, também, aquela mãe que, acompanhada por uma ansiedade excessiva, se apavora diante da necessidade do filho e amplifica o sentimento não tolerado. Um outro caminho possível, talvez o pior deles, é aquele pelo qual tudo o que foi projetado para a mãe não é acolhido, e volta para o bebê de uma maneira muito violenta, denominada por Bion como “*terror sem nome*”.

É interessante notar que, para Bion (1991), a identificação projetiva é parte do processo de pensamento. Todo o sentimento que é transformado pelo “*container*” e processado para o sujeito ou por ele de uma maneira suportável, é chamado por Bion de “*função alfa*”. A criança que recebe o sentimento que projetou originalmente, ainda não

suportado por ela de maneira transformada, pode introjetar a função de transformação e desenvolver meios de pensamento e tolerância à frustração. Bott-Spillius (*apud* Clarke, 2002: 155)

É importante ressaltar que, se por um lado a identificação projetiva permite a atividade do pensamento, em excesso ela é perigosa, pois o sujeito passa a lidar com as emoções apenas pelas projeções, livrando-se do que não suporta, evitando a atividade de pensar.

As aplicações dos conceitos de “*container*” e “*contido*” têm se mostrado frutíferas em diversas áreas e níveis de análise da realidade (Rustin, 2001 e Clarke, 2002). No campo educacional, especialmente na análise dos relatos dessa pesquisa, nota-se que o professor pouco encontra “*containers*” efetivos de elaboração das suas emoções – inclusive medo e ansiedade. Sozinho, ele precisa dar conta desse universo, deparar-se com uma rede simbólica (da sua profissão) aos pedaços, e enfrentá-la. Os alunos não sabem o que estão fazendo na escola e o professor não é visto por eles fazendo parte de uma cadeia simbólica. Por não compreenderem essa rede social, por não terem modelos sólidos e bem estruturados, não se sabe ao certo qual será a reação desses alunos.

“Os alunos veem a escola como um ponto de encontro. Eles não querem estudar...estão desmotivados.(...) Um problema que enfrento em sala é a indisciplina e falta de motivação de alguns alunos. Muitos não se esforçam. Eu não sou uma professora que fica em cima a toda hora e às vezes os alunos confundem isso.” (Professora Márcia)

“Eu preparo as aulas e não acho que elas são chatas. Outro dia, uns estagiários da Unicamp estavam dando aula e uma aluna estava dormindo. Então, quer dizer que o problema não são as minhas aulas. Normalmente, quando é um professor de fora eles ficam mais atentos, mas nesse dia isso não aconteceu.” (Professora Deise)

“Quem ficava na sala do cursinho realmente queria ouvir a aula expositiva. Aqui, não!!! Tem aluno que vem passear, encontrar os amigos.”(Professor André)

Deparando-se com uma rede social fragmentada, uma escola fragmentada e emoções fragmentadas, só poderíamos encontrar o “medo líquido” trazido por Bauman (2008). A lógica fragmentada na profissão, na sociedade, implica também um medo social fragmentado, disperso, em pedaços, que, como nos aponta Bauman (2008), é mais assustador. Nota-se, portanto, a formação de identidades fragmentadas, inseguras, suscetíveis e vulneráveis, de professores que vivem diariamente a mercê de um medo que também é fragmentado.

Viver em uma sociedade que aponta para esta lógica seria, de acordo com o referencial Kleiniano, viver, constantemente, em uma posição esquizoparanóide, ou seja, em uma sociedade que se organiza de maneira cindida, na qual os sujeitos que ali estão possuem atitudes e sentimentos não integrados. Além disso, vivendo as ansiedades persecutórias que nesta posição estão presentes, os sujeitos, nesse caso os professores, tendem a constituir um ego que vive em constante perigo de aniquilamento, e como mecanismo de defesa projetam seus medos não suportáveis. Ao projetar em uma sociedade cuja lógica é a de poucos locais/pessoas que acolhem efetivamente este medo, a ansiedade é amplificada e muitos daqueles medos retornam violentamente para eles.

5. OS MEDOS DOS PROFESSORES

Quatro categorias foram organizadas para explicar os medos que apareceram nos relatos dos professores.

A primeira delas foi o medo relacionado à crise da autoridade do professor, na atualidade. A perda dessa autoridade tem gerado insegurança, medo e a não clareza dos papéis dentro da escola: os professores não conseguem cumprir a sua função como professores, e os alunos pouco sabem o que estão fazendo no espaço escolar.

Em seguida, organizei a categoria que mostra o medo que o professor sente de perder o controle. Esse medo aparece de duas maneiras: no medo de “fazer uma loucura” e no medo de “enlouquecer”. Nessa discussão, pude perceber que os professores são tomados por ansiedade persecutórias e encontram poucos “containers” para transformar suas emoções. Muitas vezes, utilizam-se do recurso do evitamento para manterem-se na escola. Foi por meio do recurso do evitamento que muitos aprenderam a conviver com o seu medo de enlouquecer.

Depois, a categoria pensada foi o medo do novo, presente em muitos relatos. As situações novas vêm acompanhadas de temor, ansiedade e medo. Nessa categoria diferenciei os conceitos “novo e novidade”, discutindo-as a partir da crítica dos valores almejados pela modernidade.

Por fim, organizei a categoria dos medos indiferenciados que trata de medos não reconhecidos/não nomeados pelos sujeitos que os sentem. Embora seja o medo uma emoção existencial humana, o sujeito que sente o medo indiferenciado, localiza seu medo em um objeto ou enfatiza o medo de outra pessoa, com a intenção de amenizar a sua própria emoção.

5.1) Medo e a autoridade do professor

“Tem uma aluna na escola que está me preocupando... Outro dia ela falou uma frase na sala de aula “Não parece o pinto do fulano?” e eu disse a ela “Nossa, eu tenho uma filha da sua idade e não gostaria de vê-la falando assim”. Chamei a Vice-diretora e pedi que conversasse com a aluna. Pedi para ela repetir o que tinha dito. Ela olhou para mim com aquela cara e disse “Mas você me pediu para não falar isso em público novamente!” A vice tirou a menina da sala e a menina repetiu a fala.

Novamente, em outro dia, a aluna não parava quieta em sala e eu avisei que eles teriam que copiar toda a matéria da lousa e entregar uma atividade naquela aula! Chamei a Diretora para mostrar a postura da aluna, que me disse “Hoje você não está bem, né, professor?”. Eu respondi que não e pedi para a Diretora ficar um pouco na sala. Quando voltei, a minha aluna estava do lado de fora da sala e disse para mim: “A Diretora pediu para eu ficar aqui e depois entrar.” Foi a primeira vez que tive que engolir e aceitar um aluno novamente na sala.” (professor Arthur)

“Estou sem o medicamento e tento controlar minha ansiedade. Tem alunos que fazem de tudo para a aula não acontecer. Isso me angustia muito! Outro dia um aluno chutou a porta e fui até ele para conversar. Ele falou comigo daquele jeito bem malandro, sabe? Acho que eles têm que ter noção de que espaço é esse em que eles estão. Na escola é necessário ter algumas posturas, e alguns não têm.” (professora Deise)

Os relatos acima lembram-me o filme *“Entre os muros da escola”*, do diretor Laurent Cantet, que traz relatos sobre uma escola suburbana parisiense. No filme, o professor de francês “François Bégaudeau” vive momentos difíceis, nos quais sente sua autoridade contestada por alguns alunos, que não se interessam pelos conteúdos que ensina. O “muro invisível” coloca, de um lado, o professor e de outro, o grupo de alunos composto por africanos, asiáticos, latino-americanos.

Embora haja a intenção de ensino por parte do professor François, os alunos não se sentem motivados, pois seus interesses são outros. Mesmo que verbalizem algumas das suas necessidades, penso haver uma defasagem entre o que o professor deseja ensinar e o desejo de aprender algo significativo, por parte dos alunos. Essa divisão revela a incapacidade da escola de lidar com alunos provenientes de diversas realidades e de considerar legítimas as diferentes culturas.

O descompasso de interesses e pouca significação de papéis (aluno e professor) não é “privilegio” do filme citado. É possível ler nos relatos dos professores e perceber que a questão do esfacelamento da autoridade os afeta diariamente. Embora observe uma aproximação de alguns professores na tentativa de explicitar o papel de alunos e do espaço escolar, como na fala do professor Arthur: *“Disse a ela ‘Nossa, eu tenho uma filha da sua idade e não gostaria de vê-la falando assim.’”;* e da professora Deise: *“Outro dia um aluno chutou a porta e fui até ele para conversar. Ele falou comigo daquele jeito bem malandro, sabe?”*, noto, também, um desgaste desses professores, por compreenderem que, embora tenham essas atitudes de aproximação, o seu papel de autoridade não é recuperado.

“Outro dia eu estava aplicando uma prova e um aluno não parava de atrapalhar os colegas. Era uma prova para o nono ano, em que os alunos tinham que ler um texto e responder algumas questões. Achei um absurdo esse aluno tirar o sossego dos outros em uma prova. Eu acho difícil colocar esses limites, mas não deixo quieto não.” (professora Márcia)

“O espaço aqui está mais aberto. o aluno ganha mais força, chance de argumentar. Quanto mais autoritário o professor for, mais eles aproveitam do seu jeito. Eu acabo não enfrentando os alunos, pois eles querem criar situações para ver o professor se justificar, argumentar.” (professor Fábio)

Winnicott (1999) não fala diretamente da autoridade dos professores, mas a leitura do livro “*Privação e Delinquência*” ajudou-me a pensar questões relacionadas à escola.

O livro trata de um programa em tempo de guerra, no qual crianças eram evacuadas de suas casas e encaminhadas para abrigos temporários. Segundo o psicanalista, as crianças precisavam de experiências satisfatórias em um ambiente humano e físico, que atendessem às suas necessidades. Havia, portanto, a urgência de alguém, com quem elas pudessem contar, a quem pudesse amar e odiar.

O livro traz inúmeros aspectos sobre essa questão, mas o que gostaria de ressaltar é a autoridade conferida aos supervisores que trabalhavam diretamente com as crianças nos abrigos, que recebiam o impacto pleno das confusões e o desespero das crianças, estando autorizados a agir até onde julgassem necessário

Acima desses supervisores havia uma comissão de profissionais, que avaliava as situações-limite, *a posteriori*, para evitar excessos futuros. A regra destacada por Winnicott (1999) era a de que a comissão deveria confiar no supervisor nomeado e “se a comissão se desagradava do modo como ele atuava, o remédio era arranjar um novo supervisor e não interferir diretamente.”[na questão] (68)

O ponto de partida para a situação era a de que o supervisor tinha total condição de tomar as decisões, pois era o único presente no momento dos episódios que requeriam sua ação.

Olhando para a experiência dos supervisores trazida por Winnicott (1999), nota-se que eram compreendidos como autoridades, referência e segurança para as crianças, e que também podiam contar com uma comissão profissional que garantia o acolhimento e o pensar das situações difíceis vividas no abrigo.

Diante disso, posso pensar na questão da autoridade dos professores pesquisados. O professor Fábio destaca:

“Na maioria das escolas quando levávamos um caso para a Direção ela falava com o aluno e dizia que ele estava errado e o professor com razão... agora, as coisas não são bem assim. Nós somos escutados e temos que justificar, argumentar.” (Professor Fábio)

Diferentemente dos supervisores em Winnicott (1999), os professores não se sentem como profissionais de autoridade. Aos professores é negado o direito de conhecer e até mesmo de decidir. Parece-me que o medo do professor não trata apenas de ser questionado pelos alunos, mas de se ver, de início, em uma situação em que a verticalidade de sua posição está aniquilada.

Rocha (2008) discute que, tradicionalmente, a escola era considerada um lugar sagrado, sendo quase uma extensão da casa das pessoas, mas que perdeu, nos últimos tempos, o respeito e a autoridade. Hoje, devido à violência vivenciada dentro do espaço escolar, acaba por se tornar um dos locais privilegiados para fazer eclodir o medo, que tem gerado insegurança e um mal-estar coletivo. Esse cenário contribui ainda mais para a crise de autoridade da instituição de ensino e especialmente da própria profissão-professor. Além disso, a própria crise de autoridade aponta para um medo crescente, já que os professores temem não cumprir o seu papel como educadores.

Os relatos abaixo apontam essa situação:

“Uma questão importante aqui na escola, que eu não sei explicar o porquê, é a falta de autoridade que os professores estão tendo diante dos alunos. Gente, eles precisam ser o modelo e mostrar para os alunos que são autoridades! Os professores não estão mais sabendo lidar com a falta de respeito de alguns alunos, com a falta de limites. Nós da direção é que temos que intermediar a maior parte dos problemas.” (Vice-diretora Vera)

“Na reunião a direção disse que tem professor que se coloca no nível dos alunos. Tem professor que xinga aluno, fala palavrão. Os alunos representantes reclamam disso com a

direção. Eu sei que às vezes explodimos e saímos do sério, mas isso não pode acontecer. Os alunos acabam perdendo o respeito pelo professor.” (Professora Márcia)

Como compreender a crise de autoridade que assola a vida cotidiana do professor? Como discutir essa troca de papéis encontrada na escola, onde professores xingam alunos e alunos não reconhecem o espaço escolar como um local de novas aprendizagens?

“O professor precisa recuperar o seu papel social. Vejo que aqui há professores com ideais, que choram na reunião, mas conseguem voltar para a sala e tentar novamente. Outros não...” (Diretora Marina)

Hannah Arendt (2005) em seu livro *“Entre o Passado e o Futuro”*, a partir da crítica do pensamento moderno, ajuda a entender a crise de autoridade cada vez mais presente e crescente em todas as esferas relacionadas à educação. De acordo com Arendt (2005), os professores e a educação de um modo geral, encontram-se numa situação extremamente difícil, pois, por um lado, devido à própria natureza da educação, não podem abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, porém, se veem obrigados a caminhar num mundo que não é organizado nem mantido pela requerida tradição.

Uma frase dita pelo professor Arthur, que o retrata nesse momento da sua carreira profissional, foi a comparação que ele fez entre um fio de arame e o ensino: *“Acho que ensinar é como um fio de arame que você vai e volta até quebrar.”*. É como se Arthur também estivesse à beira de ser “quebrado”, sendo que sua resistência à sensação de aniquilamento está por um fio.

O medo para o professor Arthur está relacionado ao enfrentamento com os alunos e também com as ideias de impotência (fuga) X potência frente a uma determinada situação. Sentir-se impotente em simples conflitos do cotidiano do professor Arthur é um amplificador

daquilo que ele teme. Arthur vê-se de mãos amarradas para solucionar conflitos, ensinar e cobrar atitudes éticas dos alunos.

“Um dia, em uma outra escola, enfrentei um aluno que, ao final da aula, chegou perto de mim e disse: “Professor, você sabe que as coisas aí fora estão bem perigosas”.

Este ano não mostrei muito meus dentes no início do ano e um dia dei uma bronca em dois alunos que não pararam de cochichar e de olhar para mim. Eu me senti ameaçado.”
(Professor Arthur)

Para Arendt (2005), a origem da crise de autoridade é política e está intimamente ligada à crise da tradição, à crise frente ao passado. É preciso olhar para a crise como parte de uma tensão entre o novo e a conservação, experimentada todos os dias num mundo em que o passado deixou de ser o fio condutor.

“Com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado; esse fio, porém, foi também a cadeia que aguilhou cada sucessiva geração a um aspecto predeterminado do passado. Poderia ocorrer que somente agora o passado se abrisse a nós com inesperada novidade e nos dissesse coisas que ninguém teve ainda ouvidos para ouvir. Mas não se pode negar que, sem uma tradição firmemente ancorada – e a perda dessa firmeza ocorreu muitos séculos atrás -, toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido – pondo inteiramente de parte os conteúdos que se poderiam perder – significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão da profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade não podem ser alcançadas pelo homem a não ser através da recordação.”
(130-131)

O papel da educação, segundo Arendt (2005), é acolher as crianças em um mundo já existente e sua essência é a natalidade. Cabe à educação, por meio das gerações anteriores, tornar os mais novos capazes de apreciar e transformar as tradições, que são a nossa herança simbólica. Por ser simbólica, essa herança é compartilhada entre os homens e a única maneira de termos acesso a ela é por meio da aprendizagem. Segundo Duarte (2006), “Se o mundo é estranho e hostil ao recém-nascido, caberá justamente à educação, a princípio por intermédio

dos pais, depois pela escola, a tarefa de ambientá-lo e familiarizá-lo com o que lhe é desconhecido.”(85)

O pensamento moderno, que valoriza de forma extremada a novidade, contribuiu para que esse acolhimento em um mundo preexistente, com valores e realizações humanas, tivesse cada vez menos sentido. Tudo isso tem gerado um grande impacto nas concepções, práticas educativas e relações entre os mais novos e os mais velhos.

Aprendíamos com nossos familiares a valorizar e a compreender o significado do espaço escolar. O que vemos na atualidade é que as crianças e jovens, não compreendem esse espaço como um local de aprendizagem:

“O maior problema que enfrento é a falta de motivação dos alunos. Queria que eles gostassem da matemática. Busco estratégias diferentes para as aulas, mas atinjo uma parte dos alunos e outra não. Não me estresso mais quando não consigo dar a aula que planejei. Tem dia que realmente não dá! Talvez eu pense assim para me proteger e conseguir aguentar. Sei que, apesar de não ter dado o conteúdo previsto, eu trabalhei alguma outra coisa, como a resolução de um conflito.”(Professor André)

“Eu preparo as aulas e não acho que elas são chatas. Outro dia, uns estagiários da Unicamp estavam dando aula e uma aluna estava dormindo. Então, quer dizer que o problema não são as minhas aulas. Normalmente, quando é um professor de fora eles ficam mais atentos, mas nesse dia isso não aconteceu.” (Professora Deise)

“Eu tenho retornos bons de alguns dos meus ex-alunos. Espero, se eu continuar nessa escola, ter retornos que valham o meu esforço.” (Professor Arthur)

“Outro dia um ex-aluno veio me procurar na escola. Eu fiquei tão contente em vê-lo! Ele era um aluno problema, sentava no fundo da sala, às vezes nem abria o caderno e hoje ele está fazendo psicologia. Uma outra ex-aluna veio me procurar também para agradecer. Ela quis falar com os alunos da minha sala, para dizer o quanto eles devem aproveitar a escola em que estudam. Hoje ela está bem, trabalhando na área de jornalismo de uma empresa. É muito

importante receber este retorno. (...)As vezes, tenho vontade de me aposentar em outra escola, pois queria provar para mim mesma o quanto eu sou capaz! Queria ter o parâmetro de outros lugares.” (Professora Márcia)

Arendt (2005) diz que o grande mal que aflige as relações entre pais e filhos, alunos e professores é que se perdeu a responsabilidade pelo mundo. Os próprios adultos, quando não conduzem as crianças até o mundo e suas regras, já demonstram a sua não responsabilidade. A criança necessita de proteção e cuidado em relação ao mundo, porém o mundo também necessita de proteção, para que não seja destruído pelo novo, que age sobre ele a cada geração que surge.

A tradição mostra que a criança encontra essa proteção na sua família. É entre quatro paredes, em seu “ocultamento” na vida privada, que as pessoas (criança e adultos) se fortalecem contra o mundo. A casa das pessoas é o espaço em que o medo não está presente, pois é um espaço privado, com segurança. “Toda vez que esta é permanentemente exposta ao mundo sem a proteção da intimidade e da segurança, sua qualidade vital é destruída.” (Arendt, 2005: 236)

O problema é que o pensamento moderno diluiu as fronteiras das esferas pública e privada. Hoje, as crianças não têm sua esfera privada preservada e não são conduzidas na vida adulta, por mãos adultas. Na maioria das vezes, vemos as crianças entregues à própria sorte, à mercê do seu grupo. Para Arendt (2005), a criança não foi emancipada ao libertar-se da autoridade dos adultos, mas levada a uma autoridade tirânica e cruel. Jogadas a si mesmas, elas foram excluídas do mundo dos adultos e não podem escapar para nenhum outro mundo.

Arendt (2005) demonstra uma grande preocupação com as pedagogias encontradas nas escolas, centradas muitas vezes nas próprias crianças. A escola oscila entre dois polos não desejáveis: propõe desenvolver com seu alunado as capacidades e competências para um

futuro desconhecido (exemplo: para o mercado de trabalho); ou se isenta da responsabilidade de transmitir e renovar as heranças simbólicas e reduz sua tarefa ao mero ensino de saberes prontos e acabados. Não há, em ambos, o sentido formativo do conhecimento.

Arendt (2005) diz que, anterior à modernidade, os valores do passado eram tidos como aqueles que deveriam ser ensinados e perpetuados pela educação. Hoje, considera-se que os “métodos do passado” não servem às necessidades das crianças e, então, há uma busca desenfreada por metodologias de ensino, como se essas fossem a solução para a crise que enfrentamos na atualidade.

Embora a Vice-diretora afirme que *“O professor não dispõe de um tempo da sua aula para conversar sobre as regras.”*, penso que as regras têm sido obsessivamente discutidas, justamente porque o esfacelamento da autoridade faz perder a tradição da convivência pautada pelo respeito ao mais velho, à figura de autoridade, àquele que detém conhecimento, àquele encarregado de conduzir um processo “civilizatório”. Porém, apesar de obsessivamente discutidas, elas não são cumpridas, como cabe a um cenário como esse.

“Os professores precisariam fazer isso em sala de aula. Se bem que não é fácil, com uma classe toda aguardando. Ele precisaria tirar o aluno com quem teve problema e conversar, argumentando. Porém, nem sempre ele dá conta de argumentar. Nesses casos, vejo que se ele não conseguir argumentar frente ao aluno, perderá sua força frente a ele e junto à classe. Os alunos podem não fazer as tarefas que foram passadas, mas consideram mais o professor que trabalha, do que aquele que passa os alunos sem exigir nada deles.

Recebo muitos alunos aqui que dizem “Ah dona, o professor acha que vou fazer alguma coisa, vê se pode.” Realmente, há professores aqui amedrontados... Têm certeza de que, se enfrentarem os alunos, vão ser punidos e as ameaças vão se cumprir. Alguns alunos conhecem o discurso da violência juvenil (ameaças) e o usam, mesmo que não seja o que querem aparentar.” (Diretora Marina)

Hoje, é possível afirmar que, embora algumas ameaças não sejam reais – segundo o relato da Diretora Marina – o professor vive um dia a dia de não-autoridade, fazendo-o temer os próprios alunos. Além disso, esse cenário de não-autoridade leva esse professor a temer falar sobre as próprias emoções, pois conforme o professor Fábio, dizer que sente medo é mais um sinal da sua fraqueza.

“Professor não fala que tem medo. (...) Acho que sentir ele sente sim. Mas é duro falar sobre isso, porque professor é a autoridade. Tem gente aqui que diz que não sente medo de aluno, que enfrenta mesmo! Mas, eu acho que não é bem assim. Acho que no fundo ele sente medo de ser ameaçado ou dos alunos fazerem algo contra ele.” (Professor Fábio)

Há, nesse relato, grande proximidade com o pensamento moderno, que pretendia– a partir do planejamento racional, controle e previsões –, eliminar o medo da vida das pessoas. É como se o “verdadeiro professor”, o professor visto como autoridade, fosse aquele que não sentisse medo em seu trabalho.

Como já apontei anteriormente, esse sonho da “perfeição moderna” não se cumpriu e, hoje, vemos a necessidade de se falar das emoções e de compreender o professor como um ser total, que sente e pensa. As emoções fazem parte da vida do professor e não impedem que ele seja visto como uma figura de autoridade. A não-autoridade, como dito anteriormente, refere-se a outros questionamentos e reflexões que são, segundo Arendt (2005), de ordem política.

5.2) O Medo de perder o controle

Encontrei, em muitos relatos, o medo de perder o controle, que esteve presente de duas formas: no medo de “fazer uma loucura” e no medo de “enlouquecer”. Os professores temem que aspectos desconhecidos e “selvagens” sejam direcionados ao outro ou a si mesmos, produzindo a destruição.

Já destaquei anteriormente que Klein (1996), ao estudar as crianças pequenas, apontou haver nos primeiros anos de vida, um ego submetido às ansiedades arcaicas. É possível dizer no entanto, que os adultos passam por situações de ansiedade e rememoram estágios iniciais do desenvolvimento.

De acordo com o pensamento Kleiniano, os professores revivem situações em que sentem que seu ego está submetido à pressão das ansiedades arcaicas e se veem completamente frágeis, temendo ser atingidos e aniquilados por um medo persecutório muito intenso. A sensação desse professor de estar aos pedaços, desintegrando-se, pode explicar o temor de enlouquecer e de perder o controle, vivido por muitos.

Entendo que o aluno é o alvo e o motivo de o professor estar na escola, portanto, ele é o objeto de amor/ódio e preocupação do professor (Archangelo, 2004). Atualmente, este objeto de amor, de acordo com os relatos, tem ferido e atacado o que o professor mais preza de si: ele mesmo, seu self, sua profissão, seus desejos e sonhos profissionais.

O professor tem medo de ser atacado pelo seu objeto de amor. Teme o enfrentamento... Se investe amor, dedicação, o professor espera, como retorno, a gratidão. Há, portanto, uma decepção de ser ferido por aquele objeto (aluno), no qual investiu seu tempo, seu conhecimento e seus sentimentos.

“Não é um medo de enfrentamento, mas sim para evitar o desgaste. Os alunos criam uma situação para ficarmos encurralados e se unem para provocar. Parece que têm o desejo de deixar o professor desestabilizado. Parece que ele sai da aula dizendo: “Olha, hoje eu enfrentei o professor.” (Professor Fábio)

Quando o professor projeta sua ansiedade para fora, no caso para o objeto aluno, ele teme que o mesmo se torne um objeto de perigo, teme ser atacado e ferido. O aluno provoca fantasias no professor e, por temer esse enfrentamento, por desejar preservar sua saúde e seu próprio eu, o professor acaba, na maioria das vezes, enfrentando essa emoção através da fuga, da indiferença e do desprezo. Poucos são os professores entrevistados que lidam com essa emoção, indo ao encontro do aluno.

“Eu sinto medo. Um dos medos que sinto é o de não dar conta das coisas. Eu quero dar conta, mas não sei se darei conta, como tempos atrás. (...) Não se trata de conteúdo não, mas está cada vez mais difícil fazer o trabalho e ficar se perguntado toda a hora se devo ou não enfrentar os alunos. Às vezes, bato na mesa, às vezes, enfrento. Eu não consigo olhar para uma situação e não fazer absolutamente nada. Tem colegas que conseguem, mas eu não.” (Professor Arthur)

“Minha diretora sempre fala isso “É melhor evitar, do que entrar em confronto.” Acho que sou adulto e não posso agir como eles. Isso, no início da carreira, era bem mais presente, agora está tudo mais tranquilo. Preciso pensar que estou ensinando a matemática (rs).” (Professor André)

“Já tive medo de perder o controle, mas hoje não. Meu controle é desprezar essa provocação.” (Professor Fábio)

Klein (1991) aponta que várias são as defesas típicas do ego arcaico, tais como os mecanismos de cisão de objetos, de idealização, de abafamento das emoções e, também, de

negação da realidade interna e externa. O professor vê-se protegido quando nega a realidade, pois teme sua possível falta de controle diante de uma situação conflituosa, especialmente com os alunos. O professor teme “cometer uma loucura” com esses impulsos e projeções que destina ao aluno.

Relacionada a essa discussão, trago o relato do professor André, que distinguiu a emoção medo na sua vida. André coloca que a emoção medo, quando relacionada a um animal, por exemplo, é vista sob a perspectiva da evitação e quando pensada nas outras situações da vida, é vista sob a perspectiva do desafio.

“Hum, medo?! Acho que o medo para mim é um desafio. Se eu penso em um animal, por exemplo, a cobra, que provoca medo, eu penso em evitar. Mas os outros medos são desafios, que tenho que superar.” (Professor André)

Quando convido André a pensar na relação medo/escola, observo, contudo, que ao invés de o medo vir claramente relacionado a desafios, ele vem carregado de atitudes de evitamento. O discurso dito por André *“É melhor evitar, do que entrar em confronto.”* foi aprendido e é usado em seu dia a dia como uma forma de superar a emoção medo, que, embora seja dita do passado *“Eu tinha medo de me descontrolar com os alunos, de perder a cabeça.”*, ainda assombra o cotidiano desse professor. Digo isso, pois, evitar o conflito é uma forma de “tentar” controlar o seu medo de perder o controle, porque, como diz André: *“Talvez eu pense assim para me proteger e conseguir aguentar.”*

Esse medo de perder o controle pode ser relacionado à existência de um inconsciente não “nomeável e palpável”. André teme perder o controle, teme “cometer uma loucura”, pois não controla o que o ameaça. Como os desafios são intensos, coincidindo com a ideia de entrar em confronto e com a perda de controle, André utiliza-se do recurso da “tranquilidade”

para evitar entrar em conflito: *“Eu também ficava bem temeroso em ter que dar conta do conteúdo. Agora, principalmente depois do projeto de que participamos da Fapesp, eu fico mais tranquilo.”* André aprendeu a ser “tranquilo” para conseguir permanecer na instituição escolar, porém ainda convive com seus medos persecutórios: *“Eu sou uma pessoa tranquila, mas sou ‘estourado’ de vez em quando.”*

Notei, contudo, que não apenas André se utiliza do recurso do evitamento para conseguir manter-se na escola. Deise é uma outra professora que adota uma postura de indiferença, para lidar com seus medos:

“Em sala eu estou adotando uma nova postura, tento ser indiferente. Tento não enxergar aqueles alunos que não deixam a aula acontecer. Mas, muitas vezes, não dá certo. Eles arrumam novas estratégias para atingir e para não deixar a aula acontecer.”(Professora Deise)

O professor Fábio também busca, por meio do evitamento de algumas projeções, uma forma de não perder o controle. O interessante é que em seus relatos, o medo de perder o controle aparece no passado *“Já tive medo de perder o controle, mas hoje não.”*, dando a entender que no presente o professor possui domínio sobre suas emoções em sala de aula. A meu ver, o medo de perder o controle ainda é presente na vida do professor, pois não levar em consideração os ataques e projeções dos seus alunos, é procurar se defender de outros medos possíveis que estão por trás do medo de perder o controle.

O evitamento é, segundo Ciceri (2004), uma estratégia para lidar com o medo de perder o controle e pode ser positiva, se usada temporariamente. Aqui a fuga não trata apenas de se esconder do inimigo para não ser reconhecido, mas procura-se não ver o inimigo. O indivíduo busca ignorá-lo e se afasta das coisas que lembram este temor.

Porém, diferentemente de Ciceri (2004), Menezes-Vasques e Gazzotti (1999) apontam que, quando o professor procura evitar o conflito e tenta encarar as situações do dia a dia de forma mais distante, ele, ao invés de evitar as ansiedades e medos, amplia-os e se endurece emocionalmente. Apesar de o professor entender esse desprezo, esse não olhar, como algo positivo, é interessante destacar que a dificuldade afetiva permanece na vida desse profissional.

Para Menezes-Vasques e Gazzotti (1999), quando a energia afetiva é bloqueada, há o início do processo de despersonalização. O professor se vê obrigado a distanciar-se do objeto que demanda afeto, minimizando-o a ponto de não mais senti-lo. Há uma tensão enorme nessa situação, pois a profissão cobra do professor o afeto, mas a tensão lembra-o de que aquele objeto lhe causa sofrimento. O caminho que ele encontra, então, é afastar-se do objeto, contendo a afetividade, gerando mais tensão e ansiedade.

Aliada a esta ideia de despersonalização, já apontei anteriormente que Bauman (2008) considera que na vida “líquida-moderna” há, diariamente, um ensaio pessoal de desaparecimento. Este ensaio tem como função tornar a vida com medo, algo tolerável. Por isso, a fuga é uma forma de o professor elaborar o luto pelo investimento perdido na relação professor-aluno; é um luto pela sensação de perder sua própria subjetividade.

Evitar o contato com o conflito, o contato com o aluno é, de alguma maneira, “negar” um desejo inconsciente de “matar” esse aluno. Muitos professores aprenderam a estratégia de evitação, como uma maneira de conviver com seu medo de cometer uma loucura e também de enlouquecer. O conflito com o aluno – o fragmento da realidade – é de alguma maneira evitado sob a forma de fuga. Essa ideia aproxima-se das negações neuróticas que destacarei a seguir.

Freud (1924a, 1924b, 1925) dedicou alguns de seus trabalhos para explicar a questão da negação. Segundo ele (1925), a negação é um procedimento usado quando, na análise,

surge um pensamento, um desejo, um sentimento que o paciente nega que lhe pertença. Tanto negações neuróticas quanto psicóticas ocorrem em função de um desejo, sendo que em ambas o ego se recusa a perceber a realidade exterior, porém, essa recusa é de natureza diferente. Na neurose, há a perda da realidade exterior em um primeiro momento, sendo o “fragmento de realidade evitado que produz a repressão.”(Quinidoz, 2007: 267).

Freud (1924b) exemplifica a neurose a partir de uma situação vivida por uma moça apaixonada pelo seu cunhado e que, ao se deparar com a morte da irmã, entra em desespero pela ideia de que a partir daquele momento fosse possível ficar com a pessoa amada. Segundo Freud, o fato de a moça reprimir o seu desejo fez com que ela evitasse o confronto com a realidade, ou seja, ver objetivamente que, de fato, agora o cunhado seria um homem livre. Para Freud “(...) Ela desvaloriza a modificação do real, reprimindo a reivindicação pulsional em questão, a saber, o amor pelo cunhado. A reação psicótica teria sido negar o fato da morte de sua irmã.” (1924b: 300)

Na psicose, há a recusa de perceber a realidade exterior. De acordo com Freud (1924b), primeiramente o ego separa a realidade por meio da negação e depois cria uma outra realidade, sendo essa um “delírio ou uma alucinação”. Na neurose, um fragmento da realidade é evitado em forma de fuga; já na psicose, esse fragmento negado é reconstruído. No caso do paciente neurótico, seu ego não está totalmente separado da realidade, como está no ego do psicótico. “(...) O neurótico consegue estabelecer uma diferença entre realidade e fantasia, ao contrário do psicótico que delira ou alucina.” (Quinidoz, 2007: 268)

No caso dos professores parece-me que muitas das negações de sentimentos, desejos e sentimentos desse tipo, aproximam-se das negações neuróticas discutidas por Freud, embora note que, em algumas situações, o professor “distorça” e não perceba, de fato, a realidade que ele mesmo constrói. O relato de Vera dá-me algumas pistas dessas negações psicóticas:

“Tem professor aqui que exige respeito, mas não dá o mesmo para seus alunos. Chamam alguns de “viadinho”; “burro”; “você não vai aprender mesmo.”

Nesta greve, uma professora estava dando aula e disse aos alunos que faria no dia seguinte uma aula diferente. Os alunos vieram, mas os que vieram eram os alunos considerados “problemas”. Ela olhou para eles e disse “O que vocês estão fazendo aqui? Não era para vocês terem vindo!” Então, ela acabou mudando o planejamento e dando cópia. Os alunos ficaram revoltados e precisei intermediar. Mas, o que fazer num caso desses? Os alunos não estão errados! Eu precisei desconversar, e pedir para a professora dar a aula prometida depois da cópia.

Os professores reclamam que os alunos mandam eles para ‘aquele lugar’, mas em algumas situações, eles até demoram muito para dizer isso!

O aluno precisa entender o limite e a diferença que há entre ele e um professor. O professor é autoridade em sala. Ele precisa dar as ordens. Tem professor que finge não ver as coisas. Eu não concordo com isso.” (Vice-diretora Vera)

Alguns professores se incomodam com os xingamentos dos alunos, mas não percebem/não sentem que contribuem para o fortalecimento dessa realidade. Xingando tanto quanto os alunos, não cumprindo combinados – como no caso da atividade que ocorreu durante a greve – os professores exercitam a negação da realidade e a negação da sua responsabilidade diante disso tudo.

Outro aspecto que gostaria de destacar, é que muitos medos dos professores caminham no plano da fantasia. Cito por exemplo o relato do professor Fábio que aponta o “*Medo de ser responsável pelo o que não fez*”, temendo a criação de histórias a seu respeito, temendo não conseguir argumentar e temendo ser exposto. “*O medo de assumir a responsabilidade por algo que não fez*”, caminha no plano da fantasia e é amplificado por uma insegurança e por poucos “containers” efetivos:

“Na maioria das escolas quando levamos um caso para a direção ela fala com o aluno e dizia que ele está errado e o professor com razão... agora, as coisas não são bem assim. Nós somos

escutados e temos que justificar, argumentar. O espaço aqui esta mais aberto. o aluno ganha mais força, chance de argumentar. Quanto mais autoritário o professor for, mais eles aproveitam do seu jeito. Eu acabo não enfrentando os alunos, pois eles querem criar situações para ver o professor se justificar, argumentar.” (Professor Fábio)

Tanto nos relatos de Deise, quanto nos de Fábio e André, é possível dizer que na escola, há pouquíssimos “*containers*” efetivos para a elaboração da emoção medo. Pelo que se nota, há reuniões onde os professores podem falar sobre seus incômodos, mas a própria Direção não sabe o que fazer com tudo o que está sendo projetado nela.

Posso inferir, a partir das contribuições de Bion (1991), que não havendo “*contaneirs*” efetivos, a própria atividade de pensamento fica comprometida. A identificação projetiva – já destacada anteriormente – torna-se fundamental, pois o sujeito percebe que sua projeção (algo não suportado por ele) foi de alguma maneira transformado pelo “*container*” e agora pode, por meio do mecanismo de introjeção, desenvolver meios de pensamento.

Penso que os professores têm pedido identificações mais seguras, têm solicitado uma Direção que consiga reelaborar aspectos não suportados em sala de aula. Porém, entendo, que a própria dinâmica das atividades da Direção, muitas vezes burocráticas e desgastantes, acabe não favorecendo essas identificações. Desse modo, não se trata da falta de acolhimento dessa Direção, mas sim de uma estrutura pública e de uma política que organiza o âmbito em que “o ser Diretor” se inscreve.

Compreendo haver tentativas dessa Direção em se efetivar como um “*container*”, por um exemplo no caso relatado pela professora Márcia.

“Foi nessa reunião que a direção expôs as coisas que ultimamente estão acontecendo. Nem sempre ficamos sabendo das coisas que acontecem ali fora da escola. Acho que a direção abafa o caso para não assustar os professores. Eu não tenho medo, mas tem gente que se

ouvir falar em droga, já entra em desespero. Temos professores na escola que podem ter problemas de saúde, sérios. Um professor até infartou em sala e a outra tem diagnóstico e tudo.” (Professora Márcia)

Nesta situação a Direção precisou passar as informações para a equipe de professores (até como uma forma de segurança), mas precisou colocar de uma maneira que os professores suportassem e ainda tivessem condições de exercer suas atividades de pensamento no contexto pedagógico.

Na fala da Diretora é possível ver isso claramente:

“Nós construímos uma imagem de que nossa escola é segura. Procuro mostrar para todos, inclusive funcionários, alunos e professores, que isso é uma verdade. Essa imagem já foi construída e procuro mantê-la, pois senão não consigo trabalhar.” (Diretora Marina)

Como uma forma de preservar o espaço escolar, como uma maneira de controlar as projeções violentas sobre ela e também as emoções – inclusive do próprio medo – há, diariamente, a construção da imagem de uma escola segura. Diferentemente de um controle onipotente, há um outro controle exercido por Marina, que acaba sendo positivo para que ela exerça sua função como Diretora. Com este controle, Marina (diretora) não se abate facilmente pelas ansiedades paranóides do grupo (professores, funcionários, pais e alunos), e também não permite que a pulsão de morte do grupo controle as situações.

Embora procure manter a imagem de uma escola segura, Marina sabe que não pode ignorar o que, de fato, acontece naquele espaço. Ao mesmo tempo, sabe que seu papel é chave para que essas coisas se tornem apenas “parte do jogo”. Digo isso, pois para a diretora, todos os envolvidos na instituição escolar, “jogam um jogo”, no qual exercitam ocupar determinados lugares.

Para Marina, há um “jogo de inteligência” por parte dos alunos. A partir dos relatos é possível dizer que Marina enxerga os alunos implorando, a partir deste “jogo de inteligência”, o seu reconhecimento, enquanto alunos. Para Marina, a escola não deve menosprezar a “inteligência dos alunos em ação”, quando agem coerentemente.

Quando ela diz *“Temos que investigar e encontrá-los para colocá-los no lugar deles, que neste espaço é o de aluno.”*, noto uma preocupação com a experiência que esse aluno perde, se deixar de ocupar esse lugar. Marina deseja garantir um espaço de aprendizado do alunos que, às vezes, o professor amedrontado ou indiferente, nega a ele.

Menzies Lyth (1990) considera que, infelizmente, as instituições tornam-se, cada vez mais, maus modelos de identificação. Isso pode ser observado nas relações básicas entre os seres humanos, na falta de cooperação de uns com os outros, nas dificuldades e ansiedades que toda mudança gera, nos excessos de defesas pessoais. Atacamos as instituições, porque somos traídos e abandonados por elas.

Na escola, isso não é diferente. Os professores atacam a Instituição, pois sentem a falta de acolhimento. As defesas pessoais são acionadas como maneiras de sobreviver a esta realidade. É possível citar o próprio exemplo da diretora Marina: *“(...) Alguns alunos aqui são considerados como “filhos do rei”. Filhos meus na verdade! Este é um ataque dos professores em relação a minha postura como Diretora. Como já te disse, eu costumo conversar muito com esses alunos e isso incomoda.”* Vejo que se trata mais do que um incômodo por parte dos professores, pois há, realmente, a sensação de abandono, hostilidade e inveja.

Imagino que Marina estaria em melhor condição se tivesse com os professores uma relação de menos controle e mais compartilhamento. Embora Marina também procure usar o seu “jogo de inteligência”, usando sua racionalidade, penso que ele não tem sido suficiente para lidar com seus professores.

5.3) Medo do novo

“O medo do novo é presente na minha vida. Entrar em uma escola diferente, uma sala diferente provoca um certo medo. Sei lá... o novo gera uma insegurança...” (Professora Roberta)

O novo apareceu nos relatos dos professores, como sendo algo que gera medo: o desconhecido apavora, gera ansiedade e temor. Já mostrei que, de acordo com Ciceri (2004), toda mudança vem acompanhada de adrenalina. Arriscar-se faz parte do que é “ser humano” e, como todo risco, gera um certo medo; esse medo, porém, deveria ser um motor e não inibidor em relação à situação inusitada.

O medo do novo não é sentido pelos professores como um motor para as mudanças. Os relatos apontam que muitos professores procuram fugir do desconhecido, evitando sentir o medo que ele poderia gerar..

Arendt (2005) trata da questão da novidade em seus escritos. Embora revelando que a crise da autoridade do educador tenha suas bases na crise da tradição, Arendt (2005) aponta o novo como sendo fundamental para a inovação e o progresso do mundo. Mas, o problema visto por ela, é que hoje estamos em um tempo em que se vive a novidade pela novidade, sem resgate do passado. Tudo muda rapidamente e os seres humanos vivem o consumo desenfreado, buscando essas novidades.

É importante destacar o quanto a novidade difere do novo, na medida em que a primeira não tem como eixo o desconhecido. Ela tem a característica de “agregar algum aspecto novo” a algo que não necessariamente o é. Assim, a novidade nada tem com o passado, pois, a todo momento, o nega e não almeja contato com ele. É possível dizer que há

pouca durabilidade do novo na novidade, pois a finalidade dessa última é o consumo e o rápido descarte.

Para Arendt (2005), as gerações mais velhas não têm cumprido o seu papel de apresentar o mundo para as crianças. A valorização e o cuidado para com o mundo acabam não existindo, e os mais jovens passam a olhar o mundo apenas pela novidade e inovação. Estamos vivendo as consequências de um mundo sem “pés” no passado, sem a tradição. Vivemos as ansiedades geradas pela novidade, vivemos a satisfação momentânea, a disputa, o consumo e inveja.

Para Bauman (2007) esses são alguns dos valores da vida líquida-moderna. “Líquido-moderna” é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir.” (Bauman, 2007: 7) Na vida líquida, vive-se a incerteza constante e, como tudo se efetiva rapidamente, fica impossível utilizar-se da experiência do passado como aprendizagem. A sociedade líquido-moderna não pode ficar parada, tornando-se cada vez mais a sociedade da novidade, do que do novo.

“As preocupações mais intensas e obstinadas que assombram esse tipo de vida são os temores de ser pego tirando uma soneca, não conseguir acompanhar a rapidez dos eventos, ficar para trás, deixar passar as datas de vencimento, ficar sobrecarregado de bens agora indesejáveis, perder o momento que pede mudança e mudar de rumo antes de tomar um caminho sem volta. A vida líquida é uma sucessão de reinícios, e precisamente por isso é que os finais rápidos e indolores, sem os quais reiniciar seria inimaginável, tendem a ser os momentos mais desafiadores e as dores de cabeça mais inquietantes.” (Bauman, 2007: 8)

Essa citação me faz pensar que por viver no mundo da novidade, há uma preocupação desse professor em não conseguir acompanhar todas as mudanças e, por isso, teme ser descartado. Penso que se não vivêssemos no mundo da novidade, o novo poderia receber bem o “velho” professor e as nossas políticas educacionais, implementariam, de fato, “novas propostas” a cada gestão e não como vemos acontecer na atualidade, ou seja, “novidades a cada gestão.”

Segundo Cugini (2008), toda a sociedade líquida-moderna é transformada pelo mercado e também os valores mais importantes da vida, passam pela materialização, inclusive os afetos. Ao olhar para os relacionamentos humanos, Cugini coloca que:

“Estamos num mundo no qual as diferenças estão sempre mais acentuadas, e o medo do outro, diferente, estrangeiro, chegou ao ponto de virar e produzir doença. A modernidade líquida está se transformando num mundo onde as pessoas se fecham em si mesmas, buscando o mais possível do proveito e distanciando-se sempre mais dos outros.” (Cugini, 2008: 167-168)

O outro gera medo. A novidade produzida pelo outro faz sentir inveja e desejar a construção de “mundos” individuais, nos quais há pouca comunicação e contato.

Ao falar do medo na escola, Rose destaca essa situação:

“Não sei se há muita coisa para ser feita, as pessoas estão cada vez mais egocêntricas. Não temos espaço de trocas e por mais que pareça absurdo, ainda há as fantasias que rondam os professores do tipo “O que será que o professor aqui do lado está fazendo de diferente?” (Professora Rose)

Posso dizer que há medos advindos das novidades que rondam este grupo de professores. Medo de sentir-se inferior ao outro; medo de não dar conta das demandas cotidianas, medo de expor o próprio medo... Medo porque se sabe que na escola cada um deve dar conta de si: *“A Direção nos pede que levemos os casos para elas em última instância! Por isso acabou acontecendo o caso daquela menina que te contei... Precisamos dar conta, sozinhos!”* Esse grupo de professores vive ansiedades persecutórias e, de acordo com o relato da professora Rose, precisam dar conta delas sozinhos.

“Um medo meu é ser responsável por algo que não fiz. Os adolescentes se unem para contar um fato que não é verdade. Você viu aquele caso da professora que foi acusada de trancar o menino na sala de aula? Nossa, o que pode ter acontecido ali naquela sala? Deu o horário da saída e todos, inclusive a professora, queriam ir embora. Você sabe como criança é! Será que a professora foi a culpada? Como provar? (Professor Fábio)

No mundo da novidade, não há espaço para o acolhimento, pois esse leva tempo – o tempo da escuta, da elaboração – e, necessariamente, depende da relação entre diferentes tempos do sujeito – passado e presente no fazer, no sentir, no pensar. Penso que a falta de acolhimento dessas ansiedades persecutórias tem ocasionado, por sua vez, pouca segurança para enfrentar o novo.

Como os professores encontram poucos “containers” efetivos, lidam da maneira como podem com o desconhecido. Muitas vezes negam a mudança: *“Não gosto de mudança... sei lá. Eu sou uma pessoa acomodada. Quero me fixar em um lugar.”* (Professor Fábio)

Além disso, penso que os professores almejam um senso de continuidade para usufruir das conquistas e do reconhecimento. O relato do professor André apresenta essa ideia:

“Eu adoro essa escola e, se pudesse, a levaria para mais perto da minha casa. Alguns colegas sempre querem mudar de escola, mas eu não. Se eu puder, quero me aposentar aqui. É muito difícil começar em um lugar novo, pois eu sei o que enfrentei aqui. Agora já conheço os alunos, a direção, os colegas de trabalho. Apesar de que, se precisasse, iria para um lugar novo, pois agora eu já aprendi bastante coisa dando aulas. Se eu mudasse, com certeza desejaria mudar a escola, colocando o meu jeito de ensinar...” (Professor André)

Identities frágeis, com medo de enfrentar o desconhecido, marcam a vida líquido-moderna. Como não há a lógica da continuidade, os sujeitos não podem se apegar às regras e à tradição, para formar uma identidade forte. Segundo Cugini (2008: 168) “São as estruturas “sólidas” que estão se derretendo, aquelas estruturas que, por muito tempo, forneceram o pano de fundo cultural, institucional e até psicológico para a formação da identidade pessoal.”

Embora estejamos vivendo um momento em que tudo muda rapidamente, encontramos cada vez mais sujeitos apavorados com a ideia de mudança, com a ideia da

instabilidade. O professor, por todas as reflexões feitas acima, não escapa dessa realidade e sente na pele a fragilidade da sua profissão, especialmente no seu próprio eu.

5.4) Medo indiferenciado

“Meu filho tem medo de ladrão, eu não! Meu marido quer sempre trancar tudo, com medo. Penso assim: ‘Se tiver que acontecer, vai acontecer’ Acho que tem muito medo acaba atraindo as coisas.” (Professora Márcia)

“Hum medo!? É difícil... não sou uma pessoa que tem muito medo. Bom, eu tenho medo de cobra. Isso eu tenho pavor... Eu até sei de onde vem esse medo... Quando eu era criança minhas amigas colocaram uma cobra morta no meu pescoço e isso nunca saiu da minha cabeça.

É lógico que eu fico preocupada com assalto, com a violência, mas meu marido sempre me pergunta ‘Nossa, você não tem medo disso? Você não pensa e logo faz. É bem decidida das coisas’. Eu sou assim mesmo, faço o que tiver que fazer e pronto.

Eu já tive muito medo na minha vida, principalmente o medo dos mortos.” (Professora Roberta)

Algumas falas presentes nos relatos de professores evidenciam o que chamo aqui de medo indiferenciado. De que trata essa categoria? No que se distingue daquilo que chamamos simplesmente de medo, ou medo diferenciado? Antes de explicitá-la, é importante retomar a definição da emoção medo, já abordada anteriormente. Trago aqui as contribuições de Melanie Klein e Ciceri (2004).

Segundo Klein (1997), os graus de medos vividos pelos sujeitos são transformações da ansiedade original. Desde muito pequena, o ego da criança fantasia a luta contra as ansiedades experimentadas nas relações com os objetos. Por viver ansiedades arcaicas e sentir o ego em constante perigo de aniquilamento, a criança projeta (esvazia) partes do seu *self* para dentro de objetos com os quais se relaciona. Devido às projeções e ataques, ela sente medo de perder o objeto “bom” internalizado. Segundo Klein (1996), “toda experiência que aponta para a perda do objeto amado real estimula medo de também perder aquele que foi internalizado.” (308)

Embora Ciceri (2004), não aponte a dimensão do inconsciente para definir a emoção medo, ela caracteriza-o sempre em relação a um objeto ou evento. O sujeito que sente medo de um objeto ou de um evento, segundo a autora, tem a capacidade de avaliar as consequências das ameaças e tentar evitá-las.

Parece-me que tanto em Ciceri (2004) quanto em Melanie Klein, a emoção medo está ligada a aspectos básicos (essenciais/primitivos/vitais) da existência humana. Diz respeito a matar ou morrer, a deixar de existir, a amar e ser amado, a odiar e ser odiado, a desejar e ser desejado.

Embora seja o medo uma emoção existencial humana, nem sempre o sujeito que o sente identifica o medo como sendo seu. Essa categoria de medos, que chamei de medo indiferenciado, mostra que ora o sujeito aponta/elege um objeto, com a finalidade de atenuar seu próprio medo *“Hum medo!? É difícil... não sou uma pessoa que tem muito medo. Bom, eu tenho medo de cobra. Isso eu tenho pavor...”* (Professora Roberta); ora eleger um outro sujeito como “portador” do medo, ou seja, projeta seus medos nesse outro, buscando preservar sua integridade psíquica. Nesse caso, o sujeito desaparece na situação específica na qual é chamado a se colocar, por exemplo, no momento da entrevista: *“Meu filho tem medo de ladrão, eu não! Meu marido quer sempre trancar tudo, com medo.”* (Professora Márcia).

Um outro aspecto da indiferenciação é que, embora o medo seja uma emoção vital, há outros medos que são, em certa medida, deslocamentos daquele medo essencial/primitivo, mas que simbolizam embates, cuja centralidade não se pode negar. Esses deslocamentos tomam formas diferentes e se adaptam, também, às instituições das quais fazemos parte. Ou seja, quando entrevistei o professor, no interior da escola e indaguei sobre seus medos, esperava que tais deslocamentos ganhassem uma forma comunicável no âmbito do cenário escolar. É como se o professor escapasse pela “tangente”, dirigindo-se nem em direção ao “medo básico”, nem em direção ao “medo social” ou institucionalmente justificável.

Escrevendo sobre essa indiferenciação, lembrei-me do livro “*Metamorfose*” de Franz Kafka (1997). Gregor, o protagonista da história, é um sujeito explorado no trabalho, endividado, que sustenta sua família, a qual é composta por pai, mãe e irmã. Ao que parece, a razão pela qual ele era aceito pela sua família, devia-se apenas ao dinheiro que levava para sua casa. Gregor, sujeito moderno, estava submetido às necessidades e regras da sociedade, do seu padrão e de sua família.

Um dia, Gregor acorda e se vê transformado em um inseto. Como inseto, Gregor deixou de ser capaz de expressar-se na linguagem humana, mas seus pensamentos, sentimentos e raciocínios, continuavam sendo humanos. Exilado em seu quarto, confundido com o lixo ali acumulado, passa a pensar e a observar as coisas ao seu redor, vivendo a angústia da sua existência. Seu silêncio e clausura, permitiram que analisasse as coisas ao seu entorno com mais atenção.

Gregor nunca conseguiu, de fato, viver sua vida. Abdicou de tudo, inclusive dele mesmo, para se dedicar apenas ao trabalho, que não significava realização pessoal e sim a necessidade de pagar uma dívida de seu pai. Gregor foi desaparecendo aos poucos...

Metamorfoseado como inseto, Gregor desapareceu totalmente e, lentamente, foi morrendo.. Nessa nova condição, teve a compreensão dos verdadeiros sentimentos de sua família por ele. O alívio sentido por todos quando ele morre, me fez pensar o quanto as relações humanas são marcadas por vínculos instáveis, superficiais e momentâneos. Gregor serviu, enquanto sustentava sua família.

Clarice Lispector (1998), ao falar do amor, mostra o recurso de disfarce usado pelos humanos:

“Não temos usado a palavra amor para não termos de reconhecer sua textura de ódio, de amor, de ciúme e de tantos outros contraditórios. Temos mantido em segredo a nossa morte para tornar nossa vida possível. Muitos de nós fazem arte por não saber como é a outra coisa. *Temos disfarçado com falso amor a nossa indiferença, sabendo que nossa indiferença é angústia disfarçada.* Temos disfarçado com o pequeno medo o grande medo maior e por isso nunca falamos no que realmente importa. Falar no que

realmente importa é considerado uma gafe.” Clarice Lispector (Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres)

A indiferenciação dos medos, encontrada em alguns relatos, mostra o desaparecimento dos professores com o “não pensar” sobre essa emoção. O disfarce dos “grandes medos” através dos “pequenos medos” não é uma estratégia consciente do professor, cujo medo é indiferenciado. Exemplifico essa ideia, com o relato da Professora Rose:

“Eu fiquei muito decepcionada com aquele dia que você veio apresentar sua pesquisa no nosso grupo de professores. Fiquei incomodada com a resistência das pessoas em querer falar sobre os medos! Nossa!! Todo mundo tem os seus!!!! Qual o problema em dizer? Mas sei que muitas pessoas não quiseram participar da pesquisa porque o professor não foi formado para errar! Ele foi formado para dar conta de tudo!” (Professora Rose)

O interessante é que ela aponta seu incômodo com o fato de os outros professores não desejarem falar sobre seus medos, porém, durante a nossa entrevista, Rose pouco conseguiu dizer sobre os seus próprios medos profissionais. Sua fala *“Um dos meus medos é de ser mal interpretada, mal entendida.”* mostra para mim sua insegurança e dificuldade de falar sobre suas emoções.

A grande dificuldade de Gregor em se comunicar, expor de alguma maneira o que estava sentindo e pensando, mostra o quanto os nossos relacionamentos são marcados pela dificuldade de diálogos que expressem emoções, sentimentos e outros sinais interiores. Expor seu ódio pelo abandono dos familiares, expor sua própria condição de inseto, foi algo impossível para Gregor.

Penso que não conseguir diferenciar medos e muitas vezes negá-los pode ser um recurso usado pelos professores como uma forma de manter-se na profissão. Por viver ansiedades paranóides, “Manter-se vivo” em sala de aula é evitar defrontar-se com os medos, mas torna suportável localizar em outras pessoas ou espaços, esses medos vividos.

Noto isso a partir do relato de Josi:

“(...)eu tenho pavor de trânsito. Sou uma pessoa apavorada neste sentido. Tenho muito medo de atravessar a rua e passo isso para meus filhos. Todo dia é a mesma ladainha ‘Cuidado ao atravessar a rua, tomem cuidado no trânsito.’ Acho que sinto isso, pois perdi uma irmã muito cedo, por conta de um atropelamento. Isso ficou marcado em mim. Depois, tive outros irmãos que se acidentaram no trânsito. Eu sou uma pessoa muito cautelosa e são os outros que batem no meu carro. Eu dirijo com muita atenção e meu carro é batido por causa dos outros. Acho que esse é o meu grande medo mesmo.” (Orientadora Pedagógica Josi)

O exemplo de Josi traz, claramente, elementos de ansiedades paranóides e medos persecutórios muito intensos. Josi teme suas partes primitivas, selvagens, mortíferas; assim, busca obsessivamente, “estar no controle de” ou “ter sob controle” essas partes. Porém, quanto mais tenta banir sua parte mortífera, mais provoca desastres e, ao mesmo tempo, tem a ilusão de que esses foram provocados pelos outros. Josi se ausenta e sente-se perseguida, atropelada pelos “selvagens” que estão em toda parte e acabam por encontrá-la.

Josi teme ser “atropelada” na própria escola.

“Como parte da Direção, nós ouvimos muito os alunos. No ano passado, principalmente com os adolescentes, isso acontecia de forma exagerada. Pouco conseguíamos fazer nossas próprias coisas. Por qualquer motivo, os professores enviavam os alunos para nós. Vimos que isso era uma forma de nos punir.”

O fato de os professores encaminharem os alunos para a Direção foi sentido por Josi como um atropelo à equipe de gestão. Considero que essa reflexão ecoa com a afirmação e preocupação a respeito do que os outros pensam do seu trabalho, como Orientadora Pedagógica: *“Hoje, as coisas estão mais tranquilas, mas fico pensando e refletindo sobre o meu trabalho. Gostaria de saber se ele está sendo efetivo para o grupo.”* É como se Josi

estivesse na escola “sem estar”, “distraída”, como ela teme estar no trânsito. Ela deseja, conscientemente, estar atenta, mas inconscientemente, deixa-se acidentar. Josi deseja fazer um bom trabalho para os professores, mas suas ansiedades paranóides fazem com que não perceba que, aquilo que ela acha ser “punição dos professores”, seja, em parte, algo que ela, no seu fazer “atento e cauteloso” também provoca. Assim, Josi confirma a tese da fantasia, de que está sob constante perigo e ataque.

Por fim, o relato de Josi deixa claro, para mim, três possíveis níveis de medo. Um medo básico/primitivo/essencial, inacessível ao sujeito na entrevista; um medo que comparece como conteúdo da escola, sendo considerado um medo institucional e um medo indiferenciado, que aparece na forma de trânsito/acidente, ou outras situações, configurando-se como refúgio do sujeito.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a emoção medo dos professores possibilitou conhecer aspectos das dinâmicas dos sujeitos, da escola e da sociedade que, de alguma maneira, favorecem a produção de alguns medos. Além disso, durante toda a organização do trabalho, pesquisa e análise, pude notar um outro movimento, que gerou um novo aprendizado. Esse movimento ao qual me refiro, é pessoal. Senti algo acontecendo em mim. Hoje, consigo olhar e dizer que a emoção medo está presente na minha vida ...

O fato de reconhecer essa emoção possibilitou que alguns dos meus “poemas presos” fossem transformados em palavras. Palavras essas que, como apontei no início do trabalho, foram aos poucos sendo calcificadas, gerando em mim o desespero do silenciamento. Sei que há um longo percurso pela frente, mas esse é um depoimento vivo da importância do trabalho com as nossas emoções. Sim, elas estão presentes...

Penso que o professor, ao ler esse trabalho, poderá de alguma maneira, identificar-se com o meu ou com o relato dos outros professores. Não procurei oferecer “respostas universais” para a questão do medo na escola. As reflexões aqui encontradas dizem respeito a uma realidade escolar e, embora note aproximações com o vivido em outras escolas públicas brasileiras, não pretendo aqui generalizá-las.

Porém, imagino ser esse trabalho uma boa companhia para aqueles que vivem solitariamente algumas de suas experiências profissionais que evocam angústia, ansiedade e medo.

As diferentes abordagens usadas nessa pesquisa permitiram que o medo fosse compreendido sob diversos ângulos. Gostaria de ressaltar, nesse momento, a relevância da psicanálise como uma abordagem para compreender esse medo falado por mim. Quando digo psicanálise, não quero dizer apenas um corpo de conhecimento intelectualmente apropriado, mas uma experiência de conhecer, a qual tem eco profundo em experiências passadas e

presentes, ressignificando-as. Compreendo que o papel da psicanálise na educação, na formação de professores, por exemplo, tenha como escopo possibilitar que o sujeito (alvo da educação) seja alcançado em sua totalidade, ou no máximo possível dela, pois, além de sujeito cognoscente, sujeito histórico, sujeito social é também sujeito do inconsciente. Acredito que o professor deva ter condições de se desenvolver na esfera afetiva, na mesma medida em que se desenvolve na teórica – um processo enriquecendo o outro.

Além disso, não posso deixar de dizer que os resquícios de um pensamento moderno, que pretendia eliminar o medo da vida das pessoas, apareceram em alguns relatos. Para alguns professores, reconhecer o medo em sua vida foi o mesmo que ver sua autoridade aniquilada, perante os alunos e direção escolar. Porém, é visível o quanto o sonho da modernidade não se cumpriu e que, hoje, os professores sentem a necessidade de falar sobre as emoções. Embora a dicotomia razão x emoção seja forte em alguns relatos, hoje se reconhece a importância de enxergar o professor em sua totalidade e o “ter medo” passa a não significar fragilidade pessoal ou pouca competência na profissão.

Ao optar por lançar luz sobre o medo, procurei não reduzi-lo a aspectos inconscientes e individuais, embora os tenha trazido para o centro das discussões. Por isso, foi possível perceber que os medos encontrados na escola estão também e, fortemente relacionados, ao contexto escolar que, como apontei, é um contexto desconfortável e inseguro. Os relatos mostram que, atualmente, o professor teme não ter seu envolvimento ou seu investimento reconhecido, sente medo de não dar conta do conteúdo, medo do conflito, medo dos alunos, medo por não ser reconhecido como autoridade e medo de perder o próprio controle.

O professor encontra-se em dupla/tripla jornada de trabalho para garantir o seu sustento; falta-lhe valorização e prestígio. Hoje, o medo do professor refere-se à própria fragilidade da sua profissão e à crise de autoridade docente. Observa-se, em uma série de relatos, que os alunos pouco sabem sobre o que estão fazendo na escola e, em algumas

situações levantadas pela Direção da escola, os professores se colocam no papel de alunos, não se veem como autoridades que são.

Tanto o medo ligado à crise de autoridade do professor, quanto o medo do novo, aproximam-se das críticas feitas por Bauman (2007) e Arendt (2005). O professor trabalha com uma geração que não tem o passado como referência. Somos “crias” de um pensamento moderno que muito valorizou as inovações e as novidades, mas que pouco mostrou a importância do acolhimento dos mais novos em um mundo com valores e culturas preexistentes. Vive-se, portanto, uma rede de valores fragmentada e, portanto, fragilizada.

Segundo o referencial da psicanálise kleiniana, uma sociedade que aponta para uma organização cindida, onde os sujeitos não integram seus sentimentos, vive constantemente em uma posição esquizoparanóide. Essa posição aponta para a vivência das ansiedades persecutórias, onde os professores sentem seu ego em constante perigo de aniquilamento. Como defesa de um mundo interno assustador, os professores projetam o que não suportam para fora, porém a escola e a sociedade, de modo geral, não dão conta do acolhimento e acabam devolvendo as mesmas ansiedades para o professor, de forma amplificada e violenta. Embora haja tentativas da Direção da escola em acolher as emoções dos professores, nota-se que as medidas tomadas são insuficientes e pouco efetivas.

Não encontrando “continentes”, o professor passa a lidar com o medo e com os conflitos da sala de aula sob a forma de indiferença, evitação e, também, sob a forma de doença. Alguns relatos apontam o adoecimento como um reflexo de um cenário desgastante e muitas vezes insuportável. É com a doença que o professor se afasta da escola e evita os conflitos do seu dia a dia.

As estratégias de evitação dos conflitos parecem ter sido desenvolvidas pelos professores como uma maneira de conviver com o seu medo de enlouquecer e de cometer uma loucura – medo de perder o controle. Já apontei, anteriormente, que evitar o conflito – negar

parte da realidade da sala de aula – é, de alguma maneira, evitar o desejo inconsciente de “matar o aluno”. A negação dos seus desejos e o não reconhecimento das suas emoções têm exigido que o professor negue aspectos da realidade em que está inserido. Ou seja, mesmo fazendo parte do cotidiano escolar, o professor teme os conflitos e experimenta diuturnamente ansiedades paranóides.

É interessante dizer que, embora haja uma momentânea sensação de “vida” (ou de sobrevivência) na evitação dos medos, o silenciamento produz medos ainda maiores, mais indiferenciados e, por isso, mais assustadores. Ao ser calado, o medo nos faz falar ‘de tudo e de todos’, converte dúvidas em certezas, sujeitos a conhecer em personagens estereotipadas, novas experiências em situações recorrentes de déjà vu.

Pessoalmente, ao longo da elaboração deste trabalho, da vivência com os professores e suas histórias, fui me reconhecendo e a alguns de meus medos. Parei de falar ‘de tudo e de todos’, calei-me, enquanto meus medos diziam em mim. O silêncio tomou o lugar do silenciamento do medo. Passei longos meses sem conseguir falar no ambiente de trabalho, com meus pares. Entrei em contato com a angústia de perceber uma Maria Lígia dividida: uma na profissão, outra nos relacionamentos sociais.

Não se trata apenas do reconhecimento das diferenças inerentes aos papéis sociais desempenhados em esferas distintas. Trata-se de encontrar partes minhas que estão em suspensão, enquanto me relaciono com diferentes pessoas e instituições (razão de uma lado, emoção de outro). Trata-se de lidar com a necessidade de atender a demandas que imagino vindas destas e que reputo incompatíveis. Enfim, trata-se de um caminho a ser percorrido, mas que encontrou ‘continente’ na experiência de pesquisa.

Penso que uma escola capaz de acolher questões mais difíceis do processo de ensino e aprendizagem (como, por exemplo, a emoção medo), capaz de construir modos de ver e de entender os afetos de maneira menos preconceituosa, pode preparar o professor para fazer o

mesmo, com relação a si próprio . Dessa forma, os afetos e as emoções passariam a ser vistos como parte constituinte do ser professor, diferentemente do que nos exigiu a modernidade. Tal acolhimento poderia vir a proporcionar atitudes mais integradas e medos persecutórios menos intensos, oferecendo a oportunidade da construção de um profissional mais saudável e confiante em si mesmo.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. “*Vitimização nas Escolas: Clima Escolar, Roubos e Agressões Físicas.*” In: **Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola**. Fortaleza: Editora Universidade Federal do Ceará, 2006, 1ª edição, p. 64-104.

ARANTES, V. “**Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea.**” São Paulo: Moderna, 2002. Arquivo disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>. Acesso em: 03-08-2010.

ARCHANGELO, A. “**O amor e o ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos.**” São Paulo: Cortez, 2004, 144 p.

ARENDT, H. “**Entre o Passado e o Futuro.**” Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, Coleção Debates, 2005, 5ª. Edição, p.348.

BAUMAN, Z. “**Vida líquida.**” Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007. Arquivo disponível em: www.livrariacultura.com.br/imagem/capitulo/1859036.pdf. Acesso em: 03-08-2010.

BAUMAN, Z. “**Medo Líquido.**” Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008, 239p.

BARRENECHE-CORRALES, J. “*O método autobiográfico e a pesquisa social, Testemunhos e histórias de vida.*” In: **Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis: 25 a 28 de agosto de 2008. Arquivo disponível em: http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST50/Johana_Barreneche_Corrales_50.pdf. Acesso em: 24-03-2010.

BATISTA, A. e CODO, W. “*Crise de identidade e sofrimento.*” In: **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. 2ª. Edição. 432p.

BION, W. R. “**O aprender com a experiência.**” Tradução de Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991, p. 54-80.

CICERI, M. “**O medo: lutar ou fugir?: as muitas estratégias de um mecanismo de defesa instintivo.**” Tradução Orlando Soares Moreira. Coleção Para saber mais; 9. São Paulo: Paulinas: Edições Loyola, 2004, 175p.

CLARKE, S. “*Identificação Projetiva: do ataque à empatia?*” In: **NUANCES: estudos sobre educação** – ano VIII, nº 08 – Setembro de 2002.

CODO, W. e VASQUES-MENEZES, I. “*O que é burnout?*” In: **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em

Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. 2ª. Edição. 432p.

CUGINI, P. “*Identidade, Afetividade e a Mudanças Relacionais na Modernidade Líquida na Teoria de Zygmunt Bauman diálogos possíveis.*” In: **Diálogos possíveis: revista da Faculdade Social da Bahia**. Salvador: FSBA, 2008. Arquivo disponível em: www.fsba.edu.br/dialogospossiveis. Acesso em: 03-08-2010.

DELUMEAU, J. “**História do medo no Ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada.**” Tradução: Maria Lucia Machado. Tradução de notas: Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DUARTE, A. “*Educação: entre a tradição e a ruptura.*” In: **Rev. Educação: Hannah Arendt pensa a educação**. São Paulo: Segmento, nº 4, 2006, p.46-55.

FERNANDES, L. C. “**Os medos dos professores... é só deles?**” Lisboa: Editora Sete Caminhos, 2008, 214 p.

FONTANA, R. “**Como nos tornamos professoras?**” Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 208p.

FREUD, S. “*Moisés e o Monoteísmo, Esboço de Psicanálise e outros trabalhos (1856-1939)*”. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Volume XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. “*Obsessões e Fobias: seu mecanismo psíquico e sua etiologia (1895,1894)*” In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Volume III. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.75-88.

_____. “*Além do princípio de prazer (1920)*” In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Volume XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996, 13-75p.

_____. “*Neurose e Psicose (1924a[1923])*” In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Volume XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1987, p.165-171.

_____. “*A perda da realidade na neurose e na psicose (1924b[1923])*” In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Volume XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1987, p.263-269.

_____. “*A negativa (1925)*” In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Volume XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1987, p.203-209.

“*O Mal-estar na civilização (1927)*” In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Volume XXI (1927-1931). Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 67-148.

GUIMARÃES, Á. M. “**A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade.**” Campinas: Autores Associados, 1996, 184p.

HINSHELWOOD, R. D. “**Dicionário do pensamento Kleiniano.**” Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

HOBBS, T. “**Leviatã – Ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil.**” Tradução Alex Marins. São Paulo: Editora Martin Claret, Coleção a Obra-Prima de Cada Autor, Série Ouro, 2003 p. 519.

KAFKA, F. “**A Metamorfose.**” Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 18ª reimpressão, 1997, 96p.

KLEIN, M. “**Inveja e Gratidão e outros trabalhos (1946-1963).**” Tradução Elias Mallet da Rocha, Liana Pinto Chaves (coordenadores). 4ª edição inglesa. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991. 400p.

“*Notas sobre alguns mecanismos esquizóides (1946).*” In: **Inveja e Gratidão e outros trabalhos (1946-1963).** Tradução Elias Mallet da Rocha, Liana Pinto Chaves (coordenadores). 4ª edição inglesa. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991, p.17-45.

“*Inveja e Gratidão (1957).*” In: **Inveja e Gratidão e outros trabalhos (1946-1963).** Tradução Elias Mallet da Rocha, Liana Pinto Chaves (coordenadores). 4ª edição inglesa. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991, p. 205-267.

“*Nosso mundo adulto e suas raízes na infância (1959).*” In: **Inveja e Gratidão e outros trabalhos (1946-1963).** Tradução Elias Mallet da Rocha, Liana Pinto Chaves (coordenadores). 4ª edição inglesa. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991, p.280-297.

“*Uma nota sobre a depressão no esquizofrênico (1960).*” In: **Inveja e Gratidão e outros trabalhos (1946-1963).** Tradução Elias Mallet da Rocha, Liana Pinto Chaves (coordenadores). 4ª edição inglesa. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991, p.298-300.

“**Amor, ódio e reparação: as emoções básicas do homem do ponto de vista psicanalítico.**” Tradução: Maria Helena Senise. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Imago; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975, 160p.

“*O desenvolvimento inicial da consciência da criança (1933)*” In: “**Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945).**” Tradução: André Cardoso. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996, p. 283-303.

_____ *“Simpósio sobre análise de crianças (1927)”* In: **“Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945). Tradução: André Cardoso. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996, p. 164-196.**

_____ *“Estágios iniciais do conflito edipiano (1928)”* In: **“Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945). Tradução: André Cardoso. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996, p. 214-227.**

_____ *“Personificação no brincar das crianças (1929)”* In: **“Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945). Tradução: André Cardoso. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996, p. 228-239.**

_____ *“A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do ego (1930)”* In: **“Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945). Tradução: André Cardoso. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996, p. 249-264.**

_____ *“Uma contribuição à teoria da inibição intelectual (1931)”* In: **“Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945). Tradução: André Cardoso. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996, p. 269-282.**

_____ *“O desenvolvimento inicial da consciência na criança (1933)”* In: **“Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945). Tradução: André Cardoso. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996, p. 283-295.**

_____ **“A psicanálise de crianças.”** Tradução Liana Pinto Chaves. Revisão Técnica José A. Pedro Ferreira. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997. 352p.

_____ **“Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945).”** Tradução: André Cardoso. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. 504p.

KOURY, M. G. *“Cultura da violência e o medo do outro: observações sobre medos, violência e juventude no Brasil atual”* In: **Revista de Antropología Experimental.** Universidad de Jaén (Espanha), número 4, 2004.

LIMONGI, M. I. *“A racionalização do medo na política.”* In: **Ensaio sobre o Medo.** São Paulo: Editora Senac, 2007, p.135-152.

LIPP, M. (org) **“O stress do professor.”** Campinas: Papirus, 2002, 136p.

LISPECTOR, C. **“Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres.”** Rio de Janeiro: Editora ROCCO, 1998, 182p.

MARONI, A. **“E por que não?: tecendo outras possibilidades interpretativas.”** Coleção: Psi-Atualidades, 11. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008, 102p.

MELEIRO, A. “*O stress do professor*” In: **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2002. 136p.

MENZIES LYTH, I. “*Uma perspectiva psicanalítica nas instituições sociais.*” In: SPILLIUS BOTT, E. **Melanie Klein Hoje**. Rio de Janeiro: Imago, 1990. Tradução: Belinda Piltcher Haber.

MIJOLLA, A. “**Dicionário Internacional da Psicanálise.**” Tradução Álvaro Cabral. Editora Imago.

MIWA, M. “**Narciso no império dos crisântemos. Interpretando o movimento Shindo Renmei.**” São Paulo: Annablume, 2010, 119p.

MORENO, M (et al). “**Falemos de sentimentos. A afetividade como um tema transversal.**” Coordenação Ulisses F. Araújo. Tradução Maria Cristina de Oliveira. São Paulo: Moderna, Coleção Educação em Pauta, 1999, 144p.

MOSÉ, V. “**Sequência “Poema Preso” – Sem Título.**” Arquivo disponível em: www.vivianemose.com.br. Acesso em: 15-04-2009.

NÓVOA, A. “*Os professores e as histórias da sua vida.*” In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

PASSEGGI, M. E SOUSA, E (Orgs). “**(Auto)biografia: formação, territórios e saberes.**” Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008, 327p.

QUINIDOZ, J.M. “**Ler Freud: guia de leitura da obra de S. Freud.**” Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007, páginas 265 a 269.

RÊGO, C. & ROCHA, N “*Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula.*” **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, jan./mar, 2009.

REIS et al. “*Docência e exaustão emocional.*” In **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, nº 94, p. 229-253, jan./abr. 2006.

RIBEIRO, R. J. “**Ao leitor sem medo. Hobbes escrevendo contra o seu tempo.**” Editora Brasiliense, 1984, p.11- 49.

ROCHA, G “*Complexo de Emílio. Da violência na escola à síndrome do medo contemporâneo*” In: **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p.191-219. Arquivo disponível em: <http://www.autenticaeditora.com.br/download/capitulo/20090804154507.pdf>. Acesso em: 20-08-2010.

RUSTIN, M. **“A boa sociedade e o mundo interno – psicanálise, política e cultura.”** Tradução: Eliana Bastos Neves e Tania Mara Zalcberg. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2000, 284p.

RUSTIN, M. **“Reason and unreason: psychoanalysis, science and politics.”** Tradução de Cristina Di Giorgi e Ana Archangelo. London: Continuum, 2001, p. 201-224.

SANTOS, A. **“Fontes orais : testemunhos, trajetórias de vida e história.”** Arquivo disponível em: <http://www2.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Testemuhotrajetoriasdevidaehistoria.pdf>, 2000. Acesso em: 24-03-2010.

SASTRE, G e MORENO, M (orgs) **“Resolução de conflitos e aprendizagem: gênero e transversalidade.”** Tradução Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna, 2002. Coleção Educação em Pauta. 296p.

SOLIGO, A. e ALEXANDRINO, R (orgs). **“Histórias de Professoras: (Re)construções em memoriais de formação.”** Campinas: FE/UNICAMP, 2007, 351p.

TEIXEIRA, M e PORTO, M *“Violência, insegurança e imaginário do medo”* In: **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 47, dezembro, 1998. p.51-66.

WINNICOTT, D.W. **“Privação e Delinquência.”** Tradução: Álvaro Cabral. Revisão Monica Stahel.. São Paulo: Martins Fontes, 3ª edição, 1999, 322p.

VASCONCELOS, G. (Org). **“Como me fiz professora.”** Ilustrações: Ricardo Goulart. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 152p.

8. BIBLIOGRAFIA

ARANTES, V. (org) “**Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.**” São Paulo: Summus, Coleção na escola: alternativas teóricas e práticas, 2003, 240p.

BAUMAN, Z. “**Modernidade Líquida.**” Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: editora Jorge Zahar, 2001, 258p.

BLEGER, J. “**Temas de Psicologia.**” Tradução de Rita Maria M. De Moraes; revisão Luís Lorenzo Rivera. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BUENO, B et al. “*Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003).*” In: **Educação e Pesquisa: em foco: histórias de vida e formação.** Vol. 32, nº 2. São Paulo: maio/agosto, 2006.

CODO, W. (org) “**Educação: carinho e trabalho.**” Petrópolis, RJ: Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. 2ª. Edição. 432p.

COELHO, M. I. “*A questão política do trabalho pedagógico.*” In: BRANDÃO, C.; CHAUÍ, M; ARROYO, M.; FREIRE, P; ALVES, R. **O educador: vida e morte.** Rio de Janeiro: Graal, 1989. p.31-49.

FREUD, S. “*Inibições, sintomas e ansiedade (1926 [1925])*” In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Volume XX. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.79-171.

GUIMARÃES, A; SOUZA, A. e SILVA, I. “*O significado da indisciplina no cotidiano da escola.*” In **Nuances: Revista do Curso de Pedagogia.** Vol. VI – Outubro de 2000. Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP Presidente Prudente. p. 116-122.

HOLLWAY E JEFFERSON (2000). “**Doing qualitative research differently.**” London: Sage Publications, 2000.

KYRLE, M. Introdução. In Klein, M; Heiman, P.; Money-Kyrle, R.E. “**Novas Tendências da Psicanálise.**” Rio de Janeiro: Guanabara, 1980.

LAPLANCHE, J. E PONTALIS, J.-B. “**Vocabulário da Psicanálise.**” Tradução Pedro Tamen. 9ª. Edição. Livraria Martins Fonte Editora LTDA, 1986.

LIMA, M. “*As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica.*” In **Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)** n.º 43/7. Editora: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2007.

LISONDO, A. “*No Fim do Milênio: Por que é cada vez mais difícil aprender?*” In: **Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas**. Organizadora: Maria Lúcia de Oliveira. São Paulo: Casa do Psicólogo 2003, p.17-77.

PICHON-RIVIÈRE, E. “*Transferência e contratransferência na situação grupal.*” In: **O processo grupal**. Tradução: Marco Aurélio Fernandez Velloso. Revisão: Monica S. M. da Silva. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p.161-166.

SILVA, M. (org) “**Investigação e Psicanálise.**” Campinas, SP: Papirus, 1993, 171p.

ZIMERMAN, David. “**Vocabulário Contemporâneo de Psicanálise.**” Arnet Editora. Porto Alegre, 2001.